# استراتيجيات الحكمة المعرفية والتقدير الثقافي الذاتي في ضوء بعض المتغيرات لدى معلمي مدينة الخارجة

**المستخلص:** تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على استراتيجيات الحكمة المعرفية والتقدير الثقافي الذاتي في ضوء بعض المتغيرات لدي معلمي مدينة الخارجة بالوادي الجديد. وتضمنت عينة الدراسة (١٠٤) معلما ومعلمة من معلمي مدينة الخارجة، في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧م طبق عليهم مقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية (إعداد الباحث). ومقياس التقدير الثقافي الذاتي لـــ ( Ang, et al., 2004) (ترجمة الباحث). وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه يوجد مستوى كبير من استراتيجيات الحكمة المعرفية والتقدير الثقافي الذاتي. وتوجد علاقات ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات الحكمة المعرفية والتقدير الثقافي الذاتي؛ عدا استراتيجية التخمين والبعد ما وراء المعرفي. ولا توجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات الحكمة المعرفية ترجع إلى متغيري الجنس والتخصص. ولا توجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات الحكمة المعرفية ترجع إلى متغير المرحلة؛ عدا استراتيجية التخمين؛ فتوجد فروق لصالح معلمي المرحلة الإعدادية. ولا توجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات الحكمة المعرفية ترجع إلى متغير سنوات الخبرة؛ عدا استراتيجية التخمين؛ فتوجد فروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأكثر من "١٠" سنوات. ولا توجد فروق دالة إحصائيا في التقدير الثقافي الذاتي ترجع إلى متغيري الجنس والتخصص. ولا توجد فروق دالة إحصائيا في التقدير الثقافي الذاتي ترجع إلى متغير المرحلة؛ عدا البعد السلوكي؛ فتوجد فروق لصالح معلمي المرحلة الإعدادية. ولا توجد فروق دالة إحصائيا في التقدير الثقافي الذاتي ترجع إلى متغير سنوات الخبرة.

**الكلمات المفتاحية:** الحكمة المعرفية، التقدير الثقافي الذاتي.

**Strategies of cognitive wisdom and self-cultural appreciation in light of some variables among teachers in the City of Al Kharga**

**Dr/ Ahmed Ramadan Mohamed Ali**

**Assistant Professor of Educational Psychology, Assiut University**

**Abstract: The present study aims to identify the strategies of cognitive wisdom and self-cultural appreciation in light of some variables among teachers in the City of Al Kharga, New Valley.**

**The study sample included (104) male and female teachers of the City of Al Kharga, in the first semester of the academic year 2016- 2017, to whom the cognitive wisdom strategies scale was applied (prepared by the researcher). The scale of cultural self-appreciation was developed by (Ang, et al., 2004) and translated by the researcher. The results indicated that there was a high level of cognitive wisdom strategies and self-cultural appreciation. There were statistically significant relationships between strategies of cognitive wisdom and self-cultural appreciation, except for guessing strategy and dimension of metacognitive. There were no statistically significant differences in strategies of cognitive wisdom due to sex variables and specialization variables. There were no statistically significant differences in strategies of cognitive wisdom due to stage variable; except for guessing strategy; there were differences in favor of middle school teachers. There were no statistically significant differences in strategies of cognitive wisdom due to years of experience; except for guessing strategy; there were differences in favor of teachers with more than ten years' experience. There were no statistically significant differences in self-cultural appreciation due to sex variables and specialization variables. There were no statistically significant differences in self-cultural appreciation due to stage variable; except for behavioral dimension; there were differences in favor of middle school teachers. There were no statistically significant differences in self-cultural appreciation due to years of experience.**

**Key words: Cognitive wisdom, Self-cultural appreciation**

**مقدمة الدراسة:**

**يقول الله تعالى في سورة البقرة (يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ) الآية: "٢٦٩"، فالحكمة نعمة عظيمة من الله تعالى، وهي القدرة على اختيار السلوك الأمثل في المواقف المختلفة.**

**وتعددت المجالات التي تتطلب استخدام الحكمة، وأهم هذه المجالات؛ المجال الدراسي فيما يسمى بالحكمة الاختبارية Test Wiseness.**

**ويعرف (Nguyen,2003) الحكمة الاختبارية بأنها بناء نفسي متعدد الأبعاد يتكون من النشاط العقلي في كيفية تناول الاختبار. وتعرف (حماد، ٢٠١٠) الحكمة الاختبارية بأنها قدرة معرفية مكتسبة لمجموعة من مهارات الاستفادة من خصائص موقف الاختبار، والتي يمارسها المفحوص في أثناء الاختبار لتحسين درجته. وقد صنف (Sarnaki, 1979) استراتيجيات حكمة الاختبار إلى استراتيجيات استخدام الاختبار، واستراتيجيات تجنب الخطأ، واستراتيجيات التخمين، واستراتيجيات الاستنتاج المنطقي، واستراتيجيات استخدام المنبهات.**

**ومن هنا فالحكمة الاختبارية عبارة عن النشاط العقلي الذي يصاحبه فهم واعي لمتطلبات الاختبار، ويتطلب مهارات التعامل مع مفرداته، ويؤدي إلى أداء جيد في نتائجه.**

**وتشير نتائج دراسة (Mather, 2004) إلى أن الحكمة الاختبارية تحسن أداء الطلاب في الاختبارات. وتتفق نتائج دراسة (Dodeen & Abdelmabood, 2005) ودراسة (الشحات، ٢٠٠٧) إلى أن تنمية الحكمة الاختبارية يحسن أداء الطلاب في الاختبار.**

**وتعددت الدراسات والبحوث التي تناولت الحكمة الاختبارية، فقد هدفت دراسة (أبو هاشم، ٢٠٠٨) إلى فحص النموذج البنائي التنبؤي، الذي يحتوى على تأثيرات مهارات الدراسة، والاستذكار (إدارة الوقت، والتركيز والذاكرة، ومعينات الدراسة وتدوين الملاحظات، واستراتيجيات الاختبار، وتنظيم ومعالجة المعلومات، والدافعية، والاتجاه، والقراءة، وانتقاء الأفكار الرئيسية، والكتابة) على مهارات الحكمة الاختبارية (الاستعداد للاختبار، وإدارة وقت الاختبار، والتعامل مع ورقة الأسئلة، والتعامل مع ورقة الإجابة، والمراجعة) ، وتأثيرات مهارات الدراسة والاستذكار والحكمة الاختبارية على التحصيل الدراسي، وتضمنت عينة الدراسة عينة عشوائية مكونة من (٣٤٥) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، طبق عليهم استبيان مهارات الدراسة واستبيان الحكمة الاختبارية. وأظهرت النتائج أن الطلاب والطالبات أكثر استخداماً لمهارات الحكمة الاختبارية التالية: التعامل مع ورقة الإجابة والأسئلة، والاستعداد للاختبار عن طريق استخدامهم لمهارتي**

إدارة وقت الاختبار، والمراجعة، ووجود تأثير موجب دال إحصائياً لبعض مهارات الدراسة والاستذكار على مهارات الحكمة الاختبارية.

وهدفت دراسة (حمادنة، ٢٠١١) إلى التعرف على درجة استخدام الطالب الجامعي لاستراتيجيات حكمة الاختبار، ومعرفة أثر المستوى الجامعي للطالب في درجة استخدامه لهذه الاستراتيجيات. وتضمنت أداة الدراسة استبانة تكونت من (١٥) فقرة غطت ثلاثة مجالات لاستراتيجيات حكمة الاختبار، وهي: الاستراتيجيات المستخدمة قبل البدء بالإجابة، والاستراتيجيات المستخدمة خلال الإجابة، والاستراتيجيات المستخدمة بعد الانتهاء من الإجابة، تم تطبيق الاستبانة على أفراد عينة الدراسة البالغة (٢٤٤) طالبا وطالبة من طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع استراتيجيات حكمة الاختبار استخدمت بدرجة عالية، وقد احتلت الاستراتيجيات المستخدمة بعد الانتهاء من الإجابة المرتبة الأولى، يليها تلك المستخدمة خلال الإجابة، وأخيرا الاستراتيجيات المستخدمة قبل البدء بالإجابة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام الطلبة لاستراتيجيات حكمة الاختبار تعزى إلى متغير مستوى الطالب الجامعي.

وهدفت دراسة (سليمان، ٢٠١٤) إلى الكشف عن مدى امتلاك طلاب جامعة تبوك لاستراتيجيات حكمة الاختبار في ضوء متغيرات التخصص والمعدل الدراسي والمستوى الدراسي لدى طلاب جامعة تبوك. وتضمنت عينة الدراسة (٦٧٢) طالبا من طلاب جامعة تبوك. وأشارت النتائج إلى أن أكثر استراتيجيات حكمة الاختبار التي يمتلكها طلاب جامعة تبوك هي استراتيجيات الاستنتاج المنطقي. بينما تشير نتائج دراسة (Mohamed, Gregory & Austin, 2006) إلى أن استراتيجيات تجنب الخطأ هي الأكثر استخداما من قبل خريجي الاتحاد العمالي العالمي للصيادلة.

وكما تتضح الحكمة في مجال الاختبار؛ تتضح في شتى مجالات الحياة، لا سيما المجال المعرفي، إذ إنها المسئولة عن إدارة هذه المعرفة، واختيار السلوك الأمثل، والأفضل في المواقف التي تقابل الفرد، فالحكمة هي إجادة التصرف تبعا لمقتضيات الموقف. ويعد هذا المعنى للحكمة مقاربا لمفهوم الذكاء العام، الذي كان يعد دليلا على جميع النواحي العقلية للفرد؛ قبل ظهور نظرية الذكاءات المتعددة. وقد ظهر مفهوم الذكاءات المتعددة بوصفه رد فعل للنظرة الأحادية للذكاء، وظهر مفهوم الذكاء الثقافي أحد أنواع هذه الذكاءات. والذكاء الثقافي **Cultural Intelligence** هو فهم أسرع للثقافات المختلفة.

ويعرف (Van Dyne, Ang & Koh, 2009) الذكاء الثقافي بأنه قدرة الفرد على التوافق مع المواقف الثقافية غير المألوفة. بينما يعرف (Ang et al., 2007) الذكاء الثقافي بأنه قدرة الفرد على التكيف في المواقف الثقافية المتنوعة. ويشير (Kumar,

(Rose & Subramanian, 2008) إلى أن الذكاء الثقافي هو فهم الشخص المغترب كافة الإشارات والإيماءات وأشكال الكلام التي يواجهها في البيئة الثقافية الجديدة الموجود بها. ويشير (Peterson, 2004) إلى أن الذكاء الثقافي هو القدرة على الاندماج مع المجتمع من خلال استخدام المهارات اللغوية والاجتماعية، بحيث تتوافق مع قيم واتجاهات الأفراد الذين يتعامل معهم. ويشير (Brislin, Worthley & Macnab, 2006) إلى أن الذكاء الثقافي يتضمن مهارات الأفراد وقدراتهم في التوافق مع الضغوط الثقافية؛ عندما يتواصلون مع ثقافات متنوعة.

ويشير (عبد الوهاب، ٢٠١١: ٥٢٤) إلى أن الذكاء الثقافي يركز على القدرة ذات الصلة بالثقافة على المستوى الفردي والجماعي. ويشير (Kerri, 2007) إلى أننا نفهم من خلال الذكاء الثقافي كيف ينجح بعض الأفراد في التعامل مع المواقف الثقافية المتنوعة؛ بينما يفشل آخرون في المواقف نفسها.

ويشير (Earley & Ang, 2003) إلى أن القدرات اللغوية للغات الأجنبية تعد محورًا رئيسًا وشرطا للتوافق عبر الثقافي. ويضيف (Triandis, 2006) أن الموظفين من ثقافات متعددة يميلون لاختيار زملائهم من نفس ثقافتهم، حتى تصبح المجموعة أكثر مرونة. وتشير نتائج دراسة (Wei, 2010) إلى أن المعرفة الثقافية لها دور في مواجهة الضغوط لدى أفراد الدراسة ذوى الثقافة الثنائية. ويضيف (Harrison & Brower, 2011) أن الذكاء الثقافي ليس مجرد إتقان اللغة الأجنبية؛ ولكنه قدرة ودافعية الأفراد على التفاعل في المواقف الثقافية الجديدة.

وهذا يفسر كون الذكاء الثقافي ضروريا لتيسير عملية التعلم في المجتمعات الجديدة، وأن هذه المجتمعات تتطلب المعرفة الثقافية، وليس فقط إتقان اللغة الأجنبية.

ويشير (Cheng, 2007) إلى أن الذكاء الثقافي ييسر عملية التعلم مدى الحياة، مما يساعد على اكتساب الكفاءة الثقافية. ويشير (Silberstang & London, 2009) إلى أن الذكاء الثقافي أحد الأبعاد الضرورية لتنمية الاستعداد للتعلم.

ويتكون نموذج (Sternberg & Grigorenko, 2006) للذكاء الثقافي من ثلاثة أبعاد تتضمن الذكاء الثقافي المعرفي، والذكاء الثقافي ما وراء المعرفي، والذكاء الثقافي الدافعي. ويتكون نموذج (Du Plessis, 2011) للذكاء الثقافي من الذكاء الثقافي المعرفي، والذكاء الثقافي ما وراء المعرفي، والذكاء الثقافي السلوكي. بينما جمع نموذج (Ang et al., 2007) للذكاء الثقافي بين أبعاد النموذجين، حيث يتكون من أربعة أبعاد هي الذكاء الثقافي المعرفي، والذكاء الثقافي ما وراء المعرفي، والذكاء الثقافي الدافعي، والذكاء الثقافي السلوكي. ويشير (Ng, Van Dyne & Ang, 2012) إلى أن الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي يشير إلى مستوى الوعي الثقافي للأفراد خلال التفاعلات الثقافية. ويضيف (Vedadi, 2010) أن الأفراد ذوي الذكاء الثقافي ما وراء

المعرفي العالي يتميزون بالوعي بثقافاتهم وثقافات الآخرين، مع قدرتهم على فهم النماذج المعرفية للآخرين. ويشير (Ang &Van Dyne, 2008) إلى أن ذوي الذكاء الثقافي المعرفي لديهم معرفة بالقوانين والقواعد والمعايير والتقاليد الثقافية للآخرين. ويشير (Ng, Van Dyne & Ang, 2009) إلى أن الأفراد ذوي الذكاء الثقافي السلوكي يوائمون سلوكياتهم لتناسب الثقافات المتنوعة. ويشير (Griffer & Pedis, 2007) إلى أن دمج المعرفة الثقافية في الممارسات الثقافية يعد أحد عناصر الكفاءة الثقافية.

وتعددت الدراسات التي تناولت الذكاء الثقافي وعلاقته بالعديد من المتغيرات، فقد هدفت دراسة (خرنوب، ٢٠١٠) إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الثقافي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدي طلبة المعهد العالي للغات في جامعة دمشق، والتعرف على الفروق بين السوريين والأمريكيين في الذكاء الثقافي. وأظهرت النتائج وجود فروق بين السوريين والأمريكيين في العلاقة بين الذكاء الثقافي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين السوريين والأمريكيين في الذكاء الثقافي.

وهدفت دراسة (صبري وحليم، ٢٠١٤) إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الثقافي والتكيف الثقافي بين مصر وماليزيا وتكونت عينة البحث من (١٥٣) فردا من أعمار مختلفة ومن الجنسين من المغتربين عن بلادهم بواقع (١٠١ ) طالبا جامعيا من الماليزيين المغتربين في مصر بكليتي الطب والصيدلة بجامعة الزقازيق، بواقع ( ٦٤ من الذكور و٨٩ من الإناث ). وقد طبق عليهم مقياس الذكاء الثقافي ومقياس القدرة على التكيف الثقافي. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين أبعاد الذكاء الثقافي وأبعاد القدرة على التكيف الثقافي. كما تشير إلى أن الذكاء الثقافي يسهم في التنبؤ بالقدرة على التكيف الثقافي.

وهدفت دراسة (هياجنة، ٢٠١٤) إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الثقافي وقلق المستقبل، وتضمنت العينة (٢٩٧) من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين الذكاء الثقافي وقلق المستقبل، وعدم وجود فروق في الذكاء الثقافي وقلق المستقبل تعزى لأثر الجنس، وأن مستوى الذكاء الثقافي جاء مرتفعا، وجاء مجال ما وراء المعرفة بالمرتبة الأولى؛ بينما جاء مجال المعرفة في المرتبة الأخيرة.

وتشير نتائج دراسة (Moon, 2013) إلى أثر الذكاء الثقافي على الأداء في المجموعات متعددة الثقافات. وتشير نتائج دراسة (Ghafoor & Khan, 2011) ودراسة (Ramalu, Wei & Rose, 2011) ودراسة (Templer, Tan & Chandrasekhar, 2006) إلى دور الذكاء الثقافي في التنبؤ بالتكيف مع الثقافات

المتنوعة. وتشير نتائج دراسة ( Rosenauer, Homan, Horstmeier & Voelpel, 2016) إلى أثر الذكاء الثقافي للقادة على تفاعلهم مع مرؤوسيهم خلال العمل. وتشير دراسة (Ramsey & Lorenz, 2016) إلى أثر الذكاء الثقافي في إدارة التعليم عبر الثقافات.

وتشير دراسة (خرنوب، ٢٠١٠) إلى وجود علاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والذكاء الثقافي. ويشير (Ang, Van Dyne & Koh, 2006) إلى أن الذكاء الثقافي يرتبط بالشخصية، وأن بعد الانفتاح على الخبرة يرتبط ارتباطا موجبا مع الذكاء الثقافي، كما كشفت النتائج أن بعد الانفتاح على الخبرة يعد بعد الشخصية المهم في توظيف قدرة الشخص على التواصل في المواقف الثقافية المختلفة. وتشير نتائج دراسة (إلياس، ٢٠١٢) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التسامح الاجتماعي والذكاء الثقافي.

وتعددت الدراسات التي تناولت الذكاء الثقافي وتباينت نتائجها تبعا لتعريفاتها للذكاء الثقافي، وما يتضمنه من أبعاد. فيشير (Nafei, 2013) إلى أن الذكاء الثقافي يتضمن المهارات التي يستخدمها الفرد لفهم أعمق للقوانين الثقافية التي تحكمه في البلاد التي يكون بها. ويضيف (النملة، ٢٠١٢ ) إلى أن الذكاء الثقافي هو قدرة الفرد على التعايش مع الثقافات المختلفة من خلال فهمها والتكيف معها. ويشير (Tan, 2004) إلى أن الذكاء الثقافي هو القدرة على التكيف مع الثقافات المختلفة. ويشير (Van Dyne, et al., 2012) إلى أن الذكاء الثقافي والقدرة المعرفية العامة لا يصدرا الأحكام تجاه موقف معين قبل التفكير فيه. ويشير (Brislin, Worthley & Macnab, 2006) إلى أن الذكاء الثقافي يتضمن سلوكيات الفرد التي توصف من قبل الثقافات الأخرى بالذكاء، كما يتضمن سرعة تطبيق المعلومات والمعارف التي سبق تعلمها، واكتسبها من هذه الثقافات. ويشير (Thomas, et al., 2008) إلى أن الذكاء الثقافي هو دمج المعارف مع المهارات؛ للتكيف، واختيار وتشكيل الجوانب الثقافية لدى الفرد. ويشير (Thomas, 2006) إلى أن الذكاء الثقافي ينمو بتكرار التعلم وينمو مع نمو خبرة الفرد، ويتطلب مستوى عاليا من المعرفة، واكتساب معارف ومعلومات جديدة، وإدماجها في سلوك الفرد.

وهذا المفهوم للذكاء الثقافي، يجعل منه قدرة عقلية ومهارات فعلية حقيقية، لا يمكن قياسها إلا باختبارات الذكاء ومن خلال مواقف ثقافية. بينما ما ينشره الباحثون من مقاييس لقياس الذكاء الثقافي؛ يعد تقديرا ذاتيا لرؤية الفرد الثقافية، ويعد خلطا بين الباحثين بين القدرة الفعلية، وبين تقدير هذه القدرة من خلال التقرير الذاتي، لهذا يقترح الباحث متغيرا باسم التقدير الثقافي الذاتي يتضمن ما اشتهر بين الباحثين باسم الذكاء الثقافي.

ويشير (Rahimi, Razmi & Damirch, 2011) إلى أهمية الخلفية الثقافية للفرد في التأثير على سلوكه. ويشير (Andrews, 2010) إلى أن قيم ومعتقدات وسلوكيات الأفراد تتأثر بالثقافة، لذا يجب فهمها وتفسيرها في ضوء السياق الثقافي.

والسلوك يتأثر بشكل رئيس بالحكمة، مما ينتج عنها فروق في المهارات والعمليات المعرفية يرجع إلى الفروق الثقافية.

ويضيف (Eubanks, 2010) أن الفروق الثقافية تظهر في المهارات المكتسبة والعمليات المعرفية المتنوعة لدى الأفراد؛ لذا فالأفراد من خلفيات ثقافية مختلفة يختلفون في طريقة حلهم للمشكلات. ويشير (Eubanks, 2010) إلى أن عناصر التواصل عبر الثقافي تتكون من العنصر الإدراكي والعنصر اللفظي والعنصر غير اللفظي.

والعنصر الإدراكي، يعد شكلا من أشكال الحكمة؛ إذ إن الإدراك عملية مهمة لاستيفاء متطلبات الحكمة. وعلى الجانب الآخر يشير (Anderson, 2001) إلى أن الحكمة هي قدرة معرفية. ويشير (Sternberg, 2004) إلى أن الحكمة هي تطبيق للذكاء والخبرة.

وكشفت نتائج دراسة (أحمد، ٢٠١٢) عن وجود ارتباط موجب بين أبعاد الذكاء الثقافي (ما وراء المعرفة، المعرفي، الدافعي، السلوكي) وبين أبعاد الحكمة (الانفعالي، التأملي، المعرفي).

وتأتي الدراسة الحالية لبحث الجانب المعرفي للحكمة وآلية استخدامها (استراتيجيات الحكمة المعرفية) وعلاقتها بالتقدير الثقافي الذاتي. وتبحث الدراسة العلاقة بين هذين المتغيرين لدى عينة من المعلمين؛ لمعرفة مستوى استراتيجيات الحكمة المعرفية والتقدير الثقافي الذاتي عند هذه الفئة المسئولة عن بناء الأجيال القادمة، وفهم العلاقة بين هذين المتغيرين في ضوء بعض المتغيرات.

## مشكلة الدراسة:

تتضح مشكلة الدراسة من خلال تناول متغير جديد باسم استراتيجيات الحكمة المعرفية، وخطأ العديد من الباحثين في تسمية التقدير الثقافي الذاتي بالذكاء الثقافي، والذكاء قدرة يتم قياسها من خلال اختبارات الذكاء، لذا اقترح الباحث اسم "التقدير الثقافي الذاتي"، وتساؤل الباحث حول التباين بين الأفراد في فهم الثقافات المتنوعة، وهل للحكمة أو أحد أبعادها دور في ذلك التباين؛ مما دفع الباحث لمحاولة فهم العلاقة بين استراتيجيات الحكمة المعرفية والتقدير الثقافي الذاتي.

وتتضح مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة التالية:

١. ما مستوى استراتيجيات الحكمة المعرفية والتقدير الثقافي الذاتي لدى معلمي مدينة الخارجة؟
٢. هل توجد علاقات ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات الحكمة المعرفية والتقــدير الثقافي الذاتي لدى معلمي مدينة الخارجة؟
٣. هل توجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات الحكمة المعرفية ترجع إلى متغيرات الجنس أو التخصص أو المرحلة أو سنوات الخبرة؟
٤. هل توجد فروق دالة إحصائيا في التقدير الثقافي الذاتي ترجع إلى متغيرات الجنس أو التخصص أو المرحلة أو سنوات الخبرة؟

**أهداف الدراسة:** تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على مستوى استراتيجيات الحكمة المعرفية والتقدير الثقافي الذاتي لدى عينة البحث.
- التعرف على العلاقة بين استراتيجيات الحكمة المعرفية والتقدير الثقافي الذاتي.
- التعرف على الفروق في استراتيجيات الحكمة المعرفية والتقدير الثقافي الذاتي تبعا لمتغيرات الجنس والمرحلة والتخصص وسنوات الخبرة.

**أهمية الدراسة:** تتمثل أهمية الدارسة في:

**الأهمية النظرية:**

-متغير الحكمة المعرفية جديد يقترحه الباحث لدراسة علاقته بالتقدير الثقافي الذاتي.
-دراسة تسمية الدراسات السابقة للتقدير الثقافي الذاتي بالذكاء الثقافي.
-دراسة متغيري استراتيجيات الحكمة المعرفية والتقدير الثقافي الذاتي؛ باعتبارهما متغيرين مهمين في علم النفس التربوي.
-التعرف على العلاقة بين استراتيجيات الحكمة المعرفية والتقدير الثقافي الذاتي لدى المعلمين؛ يساعد على معرفة كيف يدرك المعلمون النواحي الثقافية للثقافات الأخرى.
-إعداد أداة لقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية وأداة مترجمة لقياس التقدير الثقافي الذاتي.

**الأهمية التطبيقية:**

-الإفادة من الدراسة في تنمية قدرة المعلمين على تطبيق استخدام استراتيجيات الحكمة المعرفية؛ في تطوير طرائق التدريس وأساليب التعلم.
-الإفادة من الدراسة في فهم كيفية تحسين تواصل المعلمين مع الثقافات المختلفة.

-الإفادة من الدراسة في توجيه المعلمين نحو تضمين طريقة التدريس؛ إفادة طلابهم من معارفهم ومعلوماتهم لاستخدامها في مواقف الحياة المتنوعة، من خلال فهم أعمق لاستراتيجيات الحكمة المعرفية.

## مصطلحات الدراسة:

**الحكمة المعرفية Cognitive wisdom** بناء نفسي يتضمن العمليات المعرفية والأنشطة العقلية التي تصاحب تناول الفرد للمعارف والمعلومات، وتتضمن قدرته على الاستفادة من معارفه ومعلوماته لاستخدامها في مواقف الحياة المتنوعة، وتعد سببا ومصدرا لتباين تصرفات الأفراد في حياتهم. وتتضمن:

- استراتيجيات استخدام المعرفة: إدارة وتنظيم عمليات المعرفة.
- استراتيجيات تجنب الخطأ: تركيز الانتباه في أثناء استخدام المعرفة لتجنب الوقوع في الخطأ.
- استراتيجيات التخمين: استخدام التخمين العشوائي عند الاختيار بين بدائل في المواقف الحياتية.
- استراتيجيات الاستنتاج المنطقي: الاستفادة من المعلومات المتاحة لأداء المهمة الحالية.
- استراتيجيات استخدام المنبهات: استخدام المؤشرات الموجودة في المواقف الحياتية للاستفادة من المعلومات المتاحة في تمييز البدائل من خلال إدراك وفهم الموقف الحالي.

وتقاس الحكمة المعرفية إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في مقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية، المستخدم في الدراسة الحالية.

**التقدير الثقافي الذاتي Self-cultural appreciation** اعتقاد الفرد في قدرته على الفهم الجيد للثقافات المختلفة، والتواصل مع الأفراد ذوي الخلفيات الثقافية المتنوعة. وهو اعتقاد الفرد في قدرته على تكوين علاقات مع الآخرين في المواقف الثقافية المختلفة. ويتضمن البعد المعرفي والبعد ما وراء المعرفي والبعد الدافعي والبعد السلوكي. ويقاس التقدير الثقافي الذاتي إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في مقياس التقدير الثقافي الذاتي.

**البعد المعرفي:** يتضمن اعتقاد الفرد في امتلاكه لمعلومات حول النظم القانونية والاقتصادية والقيم الثقافية والمعتقدات الدينية وقواعد التعبير عن السلوك في الثقافات التي يتواجد بها.

**البعد ما وراء المعرفي:** يتضمن اعتقاد الفرد في وعيه بمعارفه ومعلوماته حول الثقافات التي يتواجد بها.

**البعد الدافعي:** يتضمن اعتقاد الفرد في فهمه لدافعيته لفهم الثقافات التي يتواجد بها.

**البعد السلوكي:** يتضمن اعتقاد الفرد في فهمه للسلوك اللفظي وغير اللفظي للثقافات التي يتواجد بها.

## فروض الدراسة:

من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة اشتق الباحث فروضه على النحو التالي:

١. يوجد مستوى كبير من استراتيجيات الحكمة المعرفية لدى معلمي مدينة الخارجة.
٢. يوجد مستوى كبير من التقدير الثقافي الذاتي لدى معلمي مدينة الخارجة.
٣. لا توجد علاقات ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات الحكمة المعرفية والتقدير الثقافي الذاتي لدى معلمي مدينة الخارجة.
٤. توجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات الحكمة المعرفية ترجع إلى متغيري الجنس والتخصص.
٥. لا توجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات الحكمة المعرفية ترجع إلى متغيري المرحلة وسنوات الخبرة.
٦. لا توجد فروق دالة إحصائيا في التقدير الثقافي الذاتي ترجع إلى متغيري الجنس والتخصص.
٧. لا توجد فروق دالة إحصائيا في التقدير الثقافي الذاتي ترجع إلى متغيري المرحلة وسنوات الخبرة.

وينوه الباحث إلى استخدامه للإحصاء اللا بارامتري؛ لسببين؛ هما:

-الفرق بين حجم مجموعتي الجنس (ذكور -إناث) والتخصص (علمي -أدبي) في المقارنات الثنائية؛ فرق كبير.
-عدم تحقق شروط التجانس لدى المجموعات المستقلة عند المقارنة تبعا لمتغيري المرحلة وسنوات الخبرة.

## إجراءات الدراسة:

**أولاً: منهج الدراسة:** تهدف هذه الدراسة إلى دراسة استراتيجيات الحكمة المعرفية والتقدير الثقافي الذاتي لدي معلمي مدينة الخارجة؛ في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والمرحلة وسنوات الخبرة؛ لذا فالمنهج الوصفي الارتباطي والمقارن هو الأكثر ملائمة لأهداف البحث الحالي.

## ثانيا: مجتمع وعينة الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع معلمي ومعلمات مدينة الخارجة، بالوادي الجديد. وعددهم (٣٦٠٤) معلما ومعلمة، وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧م. ويوضح جدول (١) توزيع مجتمع الدراسة تبعا لمتغيري المرحلة والجنس.

جدول (١)

توزيع مجتمع الدراسة تبعا لمتغيري المرحلة والجنس

| المتغير | التصنيف | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| المرحلة | ابتدائي | ٢٠٤٧ | % ٥٧ |
| | إعدادي | ١٠٩٧ | % ٣٠ |
| | ثانوي | ٤٦٠ | % ١٣ |
| الجنس | ذكور | ١٣٦٠ | % ٣٨ |
| | إناث | ٢٢٤٤ | % ٦٢ |
| المجموع | | ٣٦٠٤ | %١٠٠ |

وقام الباحث بتصميم أداتي الدراسة (مقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية ومقياس التقدير الثقافي الذاتي) على شكل استبانة الكترونية من خلال ( Google Drive)، وقام الباحث بإرسال رابط الاستبانة إلى مجموعة من المعلمين والمعلمات عبر الواتساب، والطلب منهم إرسالها إلى زملائهم. وبعد تفريغ البيانات من الاستبانة الالكترونية؛ اشتملت عينة الدراسة على (١٨٠) معلما ومعلمة من معلمي ومعلمات مدينة الخارجة؛ تم تقسيمهم على النحو التالي:

**أ- العينة الاستطلاعية: تضمنت العينة الاستطلاعية (٧٦) معلما ومعلمة، منهم (٥٠) معلما، (٢٦) معلمة، حيث قام الباحث بتطبيق مقياسي استراتيجيات الحكمة المعرفية والتقدير الثقافي الذاتي - على العينة الاستطلاعية للتحقق من صدقها وثباتها.**

**ب- العينة الأساسية: تضمنت العينة الأساسية (١٠٤) معلما ومعلمة، وتتضح العينة الأساسية من خلال جدول (٢)**

**جدول (٢)**

**توزيع عينة الدراسة الأساسية تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والمرحلة وسنوات الخبرة**

| المتغير | التصنيف | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكور | ٨٦ | %٨٢,٧ |
| | إناث | ١٨ | %١٧,٣ |
| التخصص | علمي | ٢٠ | %١٩,٢ |
| | أدبي | ٨٤ | %٨٠,٨ |
| المرحلة | ابتدائي | ٤١ | %٣٩,٤ |
| | إعدادي | ٣٠ | %٢٨,٨ |
| | ثانوي | ٣٣ | %٣١,٧ |
| سنوات الخبرة | أقل من "٥" سنوات | ٢٥ | %٢٤ |
| | من "٥" إلى "١٠" سنوات | ٣٦ | %٣٤,٦ |
| | أكثر من "١٠" سنوات | ٤٣ | %٤١,٣ |
| المجموع | | ١٠٤ | %١٠٠ |

**ثالثاً: أدوات الدراسة: تشتمل أدوات الدراسة على ما يلي:**

**- مقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية. (إعداد الباحث)**

**- مقياس التقدير الثقافي الذاتي.( مترجم تم تعديله)**

**وفيما يلي عرض لكل منهما.**

## مقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية (إعداد الباحث)

استفاد الباحث عند تصميمه لمقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية من المقاييس التي قامت بقياس الحكمة والحكمة الاختبارية. ومن هذه المقاييس ما يلى:

-مقياس الحكمة؛ إعداد (Ardelt, 2003 ) وهو مقياس مكون من ثلاثة أبعاد؛ تتضمن البعد المعرفي والبعد التأملي والبعد الوجداني، وترجمته (أحمد،٢٠١٢).
-استبيان استراتيجيات حكمة الاختبار؛ إعداد (Nitko, 2001) وهو استبيان مكون من ثلاثة أبعاد، تتضمن استراتيجيات استغلال الوقت واستراتيجيات تجنب الأخطاء واستراتيجيات التخمين.
-استبيان مهارات الحكمة الاختبارية؛ إعداد (أبو هاشم،٢٠٠٨).
-مقياس استراتيجيات الحكمة الاختبارية؛ إعداد (حماد، ٢٠١٠).
-مقياس الحكمة الاختبارية؛ إعداد (المالكي،٢٠١٠).
-استبانة استراتيجيات حكمة الاختبار؛ إعداد (حمادنة،٢٠١١).
-مقياس استراتيجيات الحكمة الاختبارية؛ إعداد (سليمان، ٢٠١٤).

ويوضح جدول (٣) توزيع عبارات مقياس الحكمة المعرفية – في صورته المبدئية– على أبعاده.

جدول (٣)

توزيع عبارات مقياس الحكمة المعرفية على أبعاده

| م | الاستراتيجيات | أرقام العبارات |
|---|---|---|
| ١ | استراتيجيات استخدام المعرفة | ١– ١١ |
| ٢ | استراتيجيات تجنب الخطأ | ١٢–١٧ |
| ٣ | استراتيجيات التخمين | ١٨، ١٩ |
| ٤ | استراتيجيات الاستنتاج المنطقي | ٢٠–٢٥ |
| ٥ | استراتيجيات استخدام المنبهات | ٢٦–٢٨ |

## الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية:

### صدق مقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية:

**صدق المحكمين:** قام الباحث بعرض مقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية على عدد (٥) أساتذة متخصصين في علم النفس التربوي؛ بهدف التأكد من صدق المقياس. وتم

حذف (٤) عبارات، واعتبار العبارات التي حصلت علـى موافقـة ٨٠ % مـن عـدد المحكمين عبارات مقبولة.

**الصدق العاملي:** يستخدم الباحث التحليـل العـاملي الاستكـشافي لأبعـاد مقيـاس استراتيجيات الحكمة المعرفية؛ بطريقة المكونات الأساسية بهدف التأكد مـن الـصدق العاملي لمقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية، وذلك بتطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية والتي بلغ عددها (٧٦) معلما ومعلمة. وتوضـح الجـداول أرقـام (٤)، (٥)،(٦) نتائج هذا التحليل.

جدول (٤) معاملات الشيوع لأبعاد مقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية بالتحليل العاملي الاستكشافي

| م | البعد | معاملات الشيوع |
|---|---|---|
| ١ | استراتيجيات استخدام المعرفة | ٠,٧٥ |
| ٢ | استراتيجيات تجنب الخطأ | ٠,٨٥ |
| ٣ | استراتيجيات التخمين | ٠,٢١ |
| ٤ | استراتيجيات الاستنتاج المنطقي | ٠,٧٦ |
| ٥ | استراتيجيات استخدام المنبهات | ٠,٧٥ |

جدول (٥) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لأبعاد مقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية

| التباين الكلي / العامل | قيمة الجذر الكامن | | |
|---|---|---|---|
| | الكلي | نسبة التباين | الاشتراكيات |
| ١ | ٣,٣٢ | ٦٦,٥٦ | ٦٦,٥٦ |

جدول (٦)

مصفوفة العوامل الناتجة عن التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لأبعاد مقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية بعد حذف التشبعات الأقل من ٠,٣

| م | أبعاد المقياس | العامل |
|---|---|---|
| ١ | استراتيجيات استخدام المعرفة | ٠,٨٦ |
| ٢ | استراتيجيات تجنب الخطأ | ٠,٩٢ |
| ٣ | استراتيجيات التخمين | ٠,٤٦ |
| ٤ | استراتيجيات الاستنتاج المنطقي | ٠,٨٧ |
| ٥ | استراتيجيات استخدام المنبهات | ٠,٨٦ |

## تفسير نتائج التحليل العاملي:

-يتضح من خلال جدول (٥) أن هناك عاملا واحدا ناتجا عن التحليل، وأن نسبة التباين التي يفسرها العامل الوحيد تساوى (٦٦,٥٦)، وهي نسبة جيدة من التباين المفسر بواسطة هذه الأبعاد. وجميع أبعاد مقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية تشبعت بهذا العامل؛ مما يؤكد أن هذه الأبعاد تقيس شيئاً مشتركاً فيما بينها؛ وهي استراتيجيات الحكمة المعرفية، مما يدلل على صدق مقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية.

-يتضح من خلال جدول (٤) أن العامل الناتج عن التحليل يفسر نسبة جيدة من التباين في كل بعد؛ لأن قيم جميع الاشتراكيات (قيم الشيوع) للأبعاد مرتفعة.

## ثبات مقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية:

**ثبات العبارات:** قام الباحث بحساب ثبات العبارات عن طريق حساب معامل ألفا لكل بعد من الأبعاد الخمسة لمقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية بعدد عبارات كل بعد على حدة، وفي كل مرة يتم حذف درجة إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبعد. وانحصرت معاملات ألفا للعبارات بين (٠,٦٩) ، (٠,٧٦).

**ثبات الأبعاد:** قام الباحث بحساب ثبات الأبعاد عن طريق حساب معامل ألفا لكل بعد من الأبعاد الخمسة، ويوضح جدول (٧) هذه المعاملات.

جدول (٧)

معاملات ثبات أبعاد مقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية ودرجته الكلية.

| المتغير | معامل الثبات |
|---|---|
| استراتيجيات استخدام المعرفة | ٠,٨١ |
| استراتيجيات تجنب الخطأ | ٠,٨٣ |
| استراتيجيات التخمين | ٠,٧٧ |
| استراتيجيات الاستنتاج المنطقي | ٠,٧٩ |
| استراتيجيات استخدام المنبهات | ٠,٨٣ |
| الدرجة الكلية | ٠,٨٩ |

من خلال جدول (٧) يتضح أن معاملات الثبات للأبعاد جيدة وأن معامل ألفا للمقياس ككل يساوى (٠,٨٩) وهي قيمة عالية للثبات، كما أنها أكبر من معاملات ثبات أبعاد المقياس. أي أن حذف أي بعد يقلل من ثبات المقياس، مما يدل على ثبات الأبعاد. كما أن جميع معاملات ألفا للعبارات – في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد– أقل من معامل ألفا للبعد الذي تقيسه العبارة. ومن هنا يتضح أن جميع العبارات والأبعاد ثابتة.

**الصدق الذاتي:** يندرج هذا النوع من الصدق تحت ما يعرف بالصدق الإحصائي ، ويتم التأكد من الصدق الذاتي بحساب الجذر للتربيعي لمعامل ثبات المقياس، فكان معامل ألفا لثبات المقياس ككل يساوي (٠,٨٩) ومعامل الصدق يساوي (٠,٩٤).

**الاتساق الداخلي:** قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تندرج تحته هذه العبارة. وانحصرت معاملات الارتباط بين (٠,٣٢٠) ، (٠,٨٢٢)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على ثبات مفردات مقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية. كما قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس. ويوضح جدول (٨) هذه المعاملات.

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية.

| م | البعد | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| ١ | استراتيجيات استخدام المعرفة | **٠,٩٢ |
| ٢ | استراتيجيات تجنب الخطأ | **٠,٩٢ |
| ٣ | استراتيجيات التخمين | **٠,٤٦ |

| م | البعد | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| ٤ | استراتيجيات الاستنتاج المنطقي | ٠,٨٤** |
| ٥ | استراتيجيات استخدام المنبهات | ٠,٨٠** |

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال جدول (٨) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية؛ دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على ثبات المقياس. مما سبق يتضح للباحث مما سبق صدق مقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية وثباته.

## وصف مقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية في صورته النهائية:

يتكون مقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية من (٢٨) عبارة تتوزع على خمسة أبعاد. ويصحح المقياس بحيث تعطى خمس درجات للاستجابة "موافق بدرجة كبيرة"، وأربع درجات للاستجابة "موافق"، وثلاث درجات للاستجابة "لا أدرى"، ودرجتان للاستجابة "غير موافق"، ودرجة واحدة للاستجابة "غير موافق بدرجة كبيرة". وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٢٨- ١٤٠) درجة. ويوضح جدول (٣) توزيع عبارات مقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية بصورته النهائية على أبعاده. ويوضح ملحق (١) مقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية في صورته النهائية.

## مقياس التقدير الثقافي الذاتي: (مترجم تم تعديله)

يستخدم الباحث مقياس الذكاء الثقافي الذي أعده في الأصل ( Ang, Van Dyne, Koh & Ng, 2004) واستخدمه (Van, 2016) مقياسًا للذكاء الثقافي، ويتكون من أربعة أبعاد هي الذكاء الثقافي المعرفي، والذكاء الثقافي ما وراء المعرفي، والذكاء الثقافي الدافعي، والذكاء الثقافي السلوكي. ويقيس قدرة الفرد على إقامة علاقات فعالة في المواقف الثقافية المتنوعة. ويتكون المقياس الأصل من (٢٠) عبارة. قام الباحث الحالي بترجمته، وعرضه على مترجم تربوي متخصص في اللغة الإنجليزية. ثم قام الباحث بحذف عبارة وتعديل بعض العبارات التي لا تناسب البيئة العربية، وتكون المقياس في هذه المرحلة من (١٩) عبارة، ثم قامت الدراسة الحالية باختبار صدق المقياس وثباته. ويوضح جدول (٩) توزيع عبارات مقياس التقدير الثقافي الذاتي بصورته المبدئية على أبعاده.

جدول (٩)

توزيع عبارات مقياس التقدير الثقافي الذاتي على أبعاده

| م | البعد | أرقام العبارات |
|---|---|---|
| ١ | المعرفي | ١ – ٥ |
| ٢ | ما وراء المعرفي | ٦ – ٩ |
| ٣ | الدافعي | ١٠ – ١٤ |
| ٤ | السلوكي | ١٥ – ١٩ |

## الخصائص السيكومترية لمقياس التقدير الثقافي الذاتي:

### صدق مقياس التقدير الثقافي الذاتي:

**صدق المحكمين:** قام الباحث بعرض مقياس التقدير الثقافي الذاتي على عدد (٥) أساتذة متخصصين في علم النفس التربوي؛ بهدف التأكد من صدق المقياس. وحصلت العبارات ال (١٩) على موافقة ٨٠ % من عدد المحكمين.

**الصدق العاملي:** يستخدم الباحث التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية، بهدف التأكد من الصدق العاملي لمقياس التقدير الثقافي الذاتي. وتوضح الجداول أرقام (١٠)، (١١)،(١٢) نتائج هذا التحليل.

جدول (١٠) معاملات الشيوع لأبعاد مقياس التقدير الثقافي الذاتي بالتحليل العاملي الاستكشافي

| م | البعد | معاملات الشيوع |
|---|---|---|
| ١ | المعرفي | ٠,٧٦ |
| ٢ | ما وراء المعرفي | ٠,٧٥ |
| ٣ | الدافعي | ٠,٧٩ |
| ٤ | السلوكي | ٠,٤٨ |

جدول (١١) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لأبعاد مقياس التقدير الثقافي الذاتي

| التباين الكلي / العامل | قيمة الجذر الكامن | | |
|---|---|---|---|
| | الكلي | نسبة التباين | الاشتراكيات |
| ١ | ٢,٧٧ | ٦٩,٣٨ | ٦٩,٣٨ |

**جدول (١٢)**

**مصفوفة العوامل الناتجة عن التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لأبعاد مقياس التقدير الثقافي الذاتي بعد حذف التشبعات الأقل من ٠,٣**

| م | أبعاد المقياس | العامل |
|---|---|---|
| ١ | المعرفي | ٠,٨٧ |
| ٢ | ما وراء المعرفي | ٠,٨٧ |
| ٣ | الدافعي | ٠,٨٩ |
| ٤ | السلوكي | ٠,٦٨ |

## تفسير نتائج التحليل العاملي:

-يتضح من خلال جدول (١١) أن هناك عاملا واحدا ناتجا عن التحليل، وأن نسبة التباين التي يفسرها العامل الوحيد تساوى (٦٩,٣٨)، وهي نسبة جيدة جدا من التباين المفسر بواسطة هذه الأبعاد. وجميع أبعاد مقياس التقدير الثقافي الذاتي تشبعت بهذا العامل؛ مما يؤكد أن هذه الأبعاد تقيس شيئاً مشتركاً فيما بينها؛ وهو التقدير الثقافي الذاتي ، مما يدلل على صدق مقياس التقدير الثقافي الذاتي.

-يتضح من خلال جدول (١٠) أن العامل الناتج عن التحليل يفسر نسبة جيدة من التباين في كل بعد؛ لأن قيم جميع الاشتراكيات (قيم الشيوع) للأبعاد مرتفعة.

## ثبات مقياس التقدير الثقافي الذاتي:

**ثبات العبارات:** قام الباحث بحساب ثبات العبارات عن طريق حساب معامل ألفا لكل بعد من الأبعاد الخمسة لمقياس التقدير الثقافي الذاتي بعدد عبارات كل بعد على حدة، وفي كل مرة يتم حذف درجة إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبعد. وانحصرت معاملات ألفا للعبارات بين (٠,٦٦) ، (٠,٨١)

**ثبات الأبعاد:** قام الباحث بحساب ثبات الأبعاد عن طريق حساب معامل ألفا لكل بعد من الأبعاد الأربعة، ويوضح جدول (١٣) هذه المعاملات.

جدول (١٣)

معاملات ثبات أبعاد مقياس التقدير الثقافي الذاتي ودرجته الكلية.

| م | البعد | معامل الثبات |
|---|---|---|
| ١ | المعرفي | ٠,٨٨ |
| ٢ | ما وراء المعرفي | ٠,٨٤ |
| ٣ | الدافعي | ٠,٨٥ |
| ٤ | السلوكي | ٠,٨١ |
| | الدرجة الكلية | ٠,٩٠ |

من خلال جدول (١٣) يتضح أن معاملات الثبات للأبعاد جيدة وأن معامل ألفا للمقياس ككل يساوى (٠,٨٩) وهي قيمة عالية للثبات، كما أنها أكبر من معاملات ثبات أبعاد المقياس. أي أن حذف أي بعد يقلل من ثبات المقياس. مما يدل على ثبات الأبعاد.

أي أن جميع معاملات ألفا للعبارات – في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد– أقل من معامل ألفا للبعد الذي تقيسه العبارة. ومن هنا يتضح أن جميع العبارات ثابتة، لأن بقاء العبارة لا يؤدي إلى خفض معامل ثبات البعد الذي تنتمي إليه، مما يدل على ثبات عبارات المقياس. ومعامل ألفا لكل بعد أكبر من معاملات ألفا لعبارات ذلك البعد. كما أن حذف أي بعد يقلل من ثبات المقياس. مما يدل على ثبات الأبعاد.

## الصدق الذاتي:

كان معامل ألفا لثبات المقياس ككل يساوي (٠,٩٠) ؛ لذا فمعامل الصدق يساوي (٠,٩٥).

**الاتساق الداخلي:** قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تندرج تحته هذه العبارة. وانحصرت معاملات الارتباط بين (٠,٢٩) ، (٠,٧٩)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) أو(٠,٠١)، مما يدل على ثبات مفردات مقياس التقدير الثقافي الذاتي. كما قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس. ويوضح جدول (١٤) هذه المعاملات.

جدول (١٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التقدير الثقافي الذاتي.

| م | البعد | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| ١ | المعرفي | ٠,٨٧** |

| م | البعد | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| ٢ | ما وراء المعرفي | ٠,٨٤** |
| ٣ | الدافعي | ٠,٨٩** |
| ٤ | السلوكي | ٠,٧١** |

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال جدول (١٤) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التقدير الثقافي الذاتي ؛ دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على ثبات المقياس.

مما سبق يتضح للباحث صدق مقياس التقدير الثقافي الذاتي وثباته.

## وصف مقياس التقدير الثقافي الذاتي في صورته النهائية:

يتكون مقياس التقدير الثقافي الذاتي من (١٩) عبارة تتوزع على أربعة أبعاد. ويصحح المقياس بحيث تعطى خمس درجات للاستجابة "موافق بدرجة كبيرة"، وأربع درجات للاستجابة "موافق"، وثلاث درجات للاستجابة "لا أدرى"، ودرجتان للاستجابة "غير موافق"، ودرجة واحدة للاستجابة "غير موافق بدرجة كبيرة". وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (١٩- ٩٥) درجة. ويوضح جدول(٩) توزيع عبارات مقياس التقدير الثقافي الذاتي بصورته النهائية على أبعاده. ويوضح ملحق (٢) مقياس التقدير الثقافي الذاتي في صورته النهائية.

## نتائج الدراسة وتفسيرها:

## نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه "يوجد مستوى كبير من استراتيجيات الحكمة المعرفية لدى معلمي مدينة الخارجة."

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات الحكمة المعرفية ودرجتها الكلية للعينة الأساسية (عددها ١٠٤ معلما ومعلمة). ويتضح ذلك من خلال جدول (١٥).

جدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات الحكمة المعرفية ودرجتها الكلية.

| استراتيجيات الحكمة المعرفية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | عدد العبارات الاستراتيجية | متوسط عبارات الاستراتيجية* | مستوى الاستراتيجية |
|---|---|---|---|---|---|

| استراتيجيات الحكمة المعرفية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | عدد العبارات الاستراتيجية | متوسط عبارات الاستراتيجية* | مستوى الاستراتيجية |
|---|---|---|---|---|---|
| استراتيجيات استخدام المعرفة | ٤٨,٦٢ | ٥,٦٢ | ١١ | ٤,٤٢ | كبير جدا |
| استراتيجيات تجنب الخطأ | ٢٦,٢٤ | ٣,٢٧ | ٦ | ٤,٣٧ | كبير جدا |
| استراتيجيات التخمين | ٧,٨٩ | ١,٥١ | ٢ | ٣,٩٤ | كبير |
| استراتيجيات الاستنتاج المنطقي | ٢٥,٧٨ | ٣,١٢ | ٦ | ٤,٣٠ | كبير جدا |
| استراتيجيات استخدام المنبهات | ١٣,١٦ | ١,٧١ | ٣ | ٤,٣٩ | كبير جدا |
| الدرجة الكلية | ١٢١,٧١ | ١٢,٩١ | ٢٨ | ٤,٣٥ | كبير جدا |

*مدى مستوى كبير جدًا يمتد من ٤,٢٠ إلى ٥، ومدى مستوى كبير يمتد من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠ ، ومدى مستوى متوسط يمتد من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠ ، ومدى مستوى ضعيف يمتد من١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠ ، ومدى مستوى ضعيف جدًا يمتد من ١ إلى أقل من ١,٨٠

يتضح من خلال جدول (١٥) أن استراتيجيات الحكمة المعرفية لدى معلمي مدينة الخارجة؛ ذات مستوى كبير جدا؛ مما يحقق صحة الفرض الأول.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (حمادنة، ٢٠١١) حيث أظهرت نتائجها أن جميع استراتيجيات حكمة الاختبار استخدمت بدرجة عالية.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بكون المعلمين، لا يعلمون المعارف فقط، لكنهم يعلمون طلابهم الاستفادة من معارفهم ومعلوماتهم لاستخدامها في مواقف الحياة المتنوعة، فهم يعلمونهم كيفية إدارة وتنظيم عمليات المعرفة، ويحثونهم على تركيز الانتباه في أثناء استخدام المعرفة لتجنب الوقوع في الخطأ، ويؤكدون عليهم عدم ترك السؤال دون إجابة؛ بل استخدام التخمين العشوائي عند الاختيار بين البدائل في المواقف الحياتية، كما يعلمونهم الاستفادة من المعلومات المتاحة لأداء المهمة الحالية، وهذا التعليم من قبل المعلمين لهذه الاستراتيجيات؛ جعلهم يمتلكون درجة عالية من استراتيجيات الحكمة المعرفية.

## نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه " يوجد مستوى كبير من التقدير الثقافي الذاتي لدى معلمي مدينة الخارجة."

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتقدير الثقافي الذاتي ودرجته الكلية للعينة الأساسية (عددها ١٠٤ معلما ومعلمة). ويتضح ذلك من خلال جدول (١٦).

جدول (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتقدير الثقافي الذاتي ودرجته الكلية.

| أبعاد التقدير الثقافي الذاتي | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | عدد العبارات البعد | متوسط عبارات البعد | مستوى البعد |
|---|---|---|---|---|---|
| البعد المعرفي | ٢١,٣٢ | ٣,٠٧ | ٥ | ٤,٢٦ | كبير جدا |
| البعد ما وراء المعرفي | ١٦,٧٥ | ٢,٢٢ | ٤ | ٤,١٩ | كبير جدا |
| البعد الدافعي | ٢٠,٧٩ | ٣,١٤ | ٥ | ٤,١٦ | كبير |
| البعد السلوكي | ٢٠,٣٩ | ٢,٥٣ | ٥ | ٤,٠٨ | كبير |
| الدرجة الكلية | ٧٩,٢٧ | ٩,٠٣ | ١٩ | ٤,١٧ | كبير |

يتضح من خلال جدول (١٦) أن التقدير الثقافي الذاتي لدى معلمي مدينة الخارجة؛ ذو مستوى كبير؛ مما يحقق صحة الفرض الثاني.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (هياجنة، ٢٠١٤) حيث تشير نتائجها إلى أن مستوى الذكاء الثقافي جاء مرتفعا.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بكون المعلمين لديهم ثقة في قدرتهم على الفهم الجيد للثقافات المختلفة، والتواصل مع الأفراد ذوي الخلفيات الثقافية المتنوعة. ولديهم تقدير ذاتي كبير في قدرتهم على تكوين علاقات مع الآخرين في المواقف الثقافية المختلفة.

## نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه "توجد علاقات ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات الحكمة المعرفية والتقدير الثقافي الذاتي لدى معلمي مدينة الخارجة." وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين استراتيجيات الحكمة المعرفية وأبعاد التقدير الثقافي الذاتي ودرجتهما الكلية. ويتضح ذلك من خلال جدول (١٧)

جدول (١٧)

**معاملات الارتباط بين استراتيجيات الحكمة المعرفية وأبعاد التقدير الثقافي الذاتي ودرجتهما الكلية (ن=١٠٤)**

| التقدير الثقافي الذاتي / استراتيجيات الحكمة المعرفية | البعد المعرفي | البعد ما وراء المعرفي | البعد الدافعي | البعد السلوكي | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|
| استخدام المعرفة | ٠,٤٢** | ٠,٤٩** | ٠,٣٦** | ٠,٢٨** | ٠,٤٦** |
| تجنب الخطأ | ٠,٤٣** | ٠,٥٢** | ٠,٣٦** | ٠,٢٦** | ٠,٤٧** |
| التخمين | ٠,٢٥** | ٠,١٨ | ٠,٢٣* | ٠,٤٠** | ٠,٣٣** |
| الاستنتاج المنطقي | ٠,٣١** | ٠,٤٦** | ٠,٣٢** | ٠,٣٠** | ٠,٤١** |
| استخدام المنبهات | ٠,٣٤** | ٠,٣٦** | ٠,٢١* | ٠,٢٤* | ٠,٣٤** |
| الدرجة الكلية | ٠,٤٤** | ٠,٥٣** | ٠,٣٨** | ٠,٣٤** | ٠,٥١** |

** دال عند مستوى ٠,٠١ * دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من خلال جدول (١٧) أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين جميع استراتيجيات الحكمة المعرفية وأبعاد التقدير الثقافي الذاتي ودرجتهما الكلية؛ عدا العلاقة بين التخمين والبعد ما وراء المعرفي، مما يحقق صحة الفرض الثالث جزئيا.

ويفسر الباحث وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات الحكمة المعرفية وأبعاد التقدير الثقافي الذاتي بأن اعتقاد الفرد في قدرته على فهم الثقافات المختلفة، والتواصل مع الأفراد ذوي الخلفيات الثقافية المتنوعة. وقدرته على تكوين علاقات مع الآخرين في المواقف الثقافية؛ ترتبط بقدرته على الاستفادة من معارفه ومعلوماته لاستخدامها في مواقف الحياة المتنوعة، حيث إن التواصل مع الثقافات المختلفة يرتبط باعتقاد الفرد في قدرته الفعلية على تنظيم عمليات المعرفة خلال التعامل مع هذه الثقافات وتركيز الانتباه في أثناء التعامل مع ذوي الثقافات المختلفة لتجنب الوقوع في الخطأ، وتخمين ما قد لا يفهمه من عادات هذه الثقافات، مع الاستفادة الكاملة من جميع معلوماته ومعارفه حول هذه الثقافات، خلال المواقف التي يمر بها. ويفسر الباحث عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التخمين و البعد ما وراء المعرفي؛ بكون التخمين العشوائي هو دليل على عدم تأكد الفرد من المعلومة؛ لذلك يخمنها، فهو بالضرورة لا يعي بها وعيا كاملا.

## نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

**ينص الفرض الرابع على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات الحكمة المعرفية ترجع إلى متغيري الجنس والتخصص." وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتي الجنس (الذكور –الإناث) ومجموعتي التخصص (علمي –أدبي) على مقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية، باستخدام اختبار "مان–ويتني" كما يتضح ذلك من خلال جدول (١٨) وجدول (١٩).**

***جدول (١٨)***

***اختبار "مان–ويتني" ومستويات الدالة الإحصائية لأفراد المجموعتين (الذكور –الإناث) وذلك على مقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية***

| استراتيجيات الحكمة المعرفية | الذكور ن = ٨٦ | | الإناث ن = ١٨ | | U | Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط الرتب | مجموع الرتب | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | | |
| استخدام المعرفة | ٥١,٨٥ | ٤٤٥٩,٥ | ٥٥,٥٨ | ١٠٠٠,٥ | ٧١٨,٥ | ٠,٤٨– | ٠,٦٣ |
| تجنب الخطأ | ٥١,٠٩ | ٤٣٩٤ | ٥٩,٢٢ | ١٠٦٦ | ٦٥٣ | ١,٠٥– | ٠,٢٩ |
| التخمين | ٥٣,١٩ | ٤٥٧٤,٥ | ٤٩,١٩ | ٨٨٥,٥ | ٧١٤,٥ | ٠,٥٣– | ٠,٥٩ |
| الاستنتاج المنطقي | ٥١,١٢ | ٤٣٩٦ | ٥٩,١١ | ١٠٦٤ | ٦٥٥ | ١,٠٣– | ٠,٣٠ |
| استخدام المنبهات | ٥١,١٧ | ٤٣٩٧,٥ | ٥٨,٨٦ | ١٠٥٩,٥ | ٦٥٩,٥ | ١,٠٣– | ٠,٣٠ |
| الدرجة الكلية | ٥١,١٣ | ٤٣٩٧,٥ | ٥٩,٠٣ | ١٠٦٢,٥ | ٦٥٦,٥ | ١,٠١– | ٠٣١ |

**حيث U قيمة اختبار مان–وتنى ، Z الدرجة المعيارية.**

**يتضح من خلال جدول (١٨) أنه لا توجد فروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين (الذكور –الإناث) على مقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية.**

**جدول (١٩)**

**اختبار "مان–ويتني" ومستويات الدالة الإحصائية لأفراد المجموعتين (علمي –أدبي) وذلك على مقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية**

| استراتيجيات الحكمة | علمي ن = ٢٠ | أدبي ن = ٨٤ | U | Z | مستوى |
|---|---|---|---|---|---|

| المعرفية | | | | | | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المخزونة المعرفة | ٥٤,٤٥ | ١٠٢٩ | ٥٢,٧٥ | ٤٤٣١ | ٨١٩ | ٠,١٧- | الدلالة |
| تجنب الخطأ | ٤٣,١٣ | ٨٦٢,٥ | ٥٤,٧٣ | ٤٥٩٧,٥ | ٦٥٢,٥ | ١,٥٦- | ٠,١١ |
| التخمين | ٥٤,٥٣ | ١٠٩٠,٥ | ٥٢,٠٢ | ٤٣٦٩,٥ | ٧٩٩,٥ | ٠,٣٤- | ٠,٧٣ |
| الاستنتاج المنطقي | ٤٧,٦٥ | ٩٥٣ | ٥٣,٦٥ | ٤٥٠٧ | ٧٤٣ | ٠,٨٠- | ٠,٤٢ |
| استخدام المنبهات | ٤٢,٧٠ | ٨٥٤ | ٥٤,٨٣ | ٤٦٠٦ | ٦٤٤ | ١,٦٨- | ٠,٠٩ |
| الدرجة الكلية | ٤٦,٩٠ | ٩٣٨ | ٥٣,٨٣ | ٤٥٢٢ | ٧٢٨ | ٠,٩٢- | ٠,٣٥ |

**حيث U قيمة اختبار مان-وتنى ، Z الدرجة المعيارية.**

**يتضح من خلال جدول (١٩) أنه لا توجد فروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين (علمي -أدبي) على مقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية.**

**وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ( المالكي، ٢٠١٠) حيث تشير نتائجها إلى أنه لا تختلف استراتيجيات حكمة الاختبار باختلاف التخصص "علمي - شرعي". كما تتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (أبو هاشم، ٢٠٠٨) حيث تشير نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات الدراسة والاستذكار والحكمة الاختبارية ترجع إلى كل من : النوع ( ذكر - أنثى )، والتخصص الدراسي ( علمي - أدبي ).**

**وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (سليمان، ٢٠١٤) حيث تشير نتائجها إلى أنه توجد فروق بين الطلاب في استراتيجيات حكمة الاختبار تبعا لمتغير التخصص، لصالح طلاب التخصص العلمي.**

**ويفسر الباحث هذه النتيجة بكون استراتيجيات الحكمة المعرفية مستقلة عن نوع المعلم أو تخصصه، فالعمليات المعرفية والأنشطة العقلية التي تتضمن قدرة المعلم على الاستفادة من معارفه ومعلوماته لاستخدامها في مواقف الحياة المتنوعة، لا تختلف باختلاف جنسه أو تخصصه، كما أن إدارة عمليات المعرفة وتنظيمها وتركيز الانتباه في أثناء استخدام المعرفة لتجنب الوقوع في الخطأ واستخدام التخمين العشوائي عند الاختيار بين بدائل في المواقف الحياتية والاستفادة من المعلومات المتاحة لأداء المهمة**

الحالية وتمييز البدائل من خلال إدراك الموقف الحالي وفهمه ، هي أنشطة عقلية لا ترتبط بمتغير النوع أو التخصص.

## نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

ينص الفرض الخامس على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات الحكمة المعرفية ترجع إلى متغيري المرحلة وسنوات الخبرة.". وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعات المرحلة (ابتدائي- إعدادي- ثانوي) على مقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية، باستخدام اختبار " كروسكال واليس" كما يتضح ذلك من خلال جدول (٢٠).

جدول (٢٠)

قيم (كا٢ chi- square) في اختبار "كروسكال واليس" لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات في استراتيجيات الحكمة المعرفية تبعا لمتغير المرحلة.

| م | مجموعات المرحلة | العدد | استراتيجيات الحكمة المعرفية | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | استخدام المعرفة | | تجنب الخطأ | | التخمين | | الاستنتاج المنطقي | | استخدام المنبهات | | الدرجة الكلية | |
| | | | متوسط الرتب | كا٢ | متوسط الرتب | كا٢ | متوسط الرتب | كا٢ | متوسط الرتب | كا٢ | متوسط الرتب | كا٢ | متوسط الرتب | كا٢ |
| ١ | ابتدائي | ٤١ | ٤٩,٩٥ | | ٤٨,٧٥ | | ٥٠,٤١ | | ٥٠,١٥ | | ٥١,٦٠ | | ٤٩,٧٨ | |
| ٢ | إعدادي | ٣٠ | ٦٠,٢٠ | ٢,٨٠ | ٥٩,٦٠ | ٢,٥٣ | ٦٣,٤٧ | ٦,٥٨ | ٥٣,٨٥ | ٠,٤٢ | ٥٩,٠٢ | ٢,٤٧ | ٥٩,٩٠ | ٢,٥٥ |
| ٣ | ثانوي | ٣٣ | ٤٨,٦٧ | | ٥١,٠٨ | | ٤٥,١٢ | | ٥٤,٢٠ | | ٤٧,٧٠ | | ٤٩,١٥ | |
| مستوي الدلالة | | | ٠,٢٥ | | ٠,٢٨ | | ٠,٠٤ | | ٠,٨١ | | ٠,٢٩ | | ٠,٢٨ | |

يتضح من خلال جدول (٢٠) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات الحكمة المعرفية ترجع إلى متغير المرحلة؛ عدا استراتيجية التخمين. ولمعرفة اتجاه

الفروق في مجموعات المرحلة في متغير "التخمين" قام الباحث بحساب اختبار "مان–ويتني" ، حيث ذكر (حسن، ٢٠١١، ٤٩٧) أنه يمكن عمل المقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بعد استخدام اختبار "كروسكال واليس" من خلال استخدام اختبار "مان–ويتني"، كما يتضح ذلك من خلال جدول (٢١)

**جدول (٢١)**

**اختبار "مان–ويتني" ومستويات الدالة الإحصائية لمعرفة اتجاه الفروق على متغير "التخمين" في مجموعات المرحلة (ابتدائي– إعدادي– ثانوي).**

| مجموعات المقارنة | | المجموعة (١) | | | المجموعة (٢) | | | U | Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة (١) | المجموعة (٢) | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | | |
| ابتدائي | إعدادي | ٤١ | ٣١,٩٩ | ١٣١١,٥ | ٣٠ | ٤١,٤٨ | ١٢٤٤,٥ | ٤٥٠,٥ | ٢,٠١- | ٠,٠٤ |
| ابتدائي | ثانوي | ٤١ | ٣٩,٤٣ | ١٦١٦,٥ | ٣٣ | ٣٥,١١ | ١١٥٨,٥ | ٥٩٧,٥ | ٠,٨٩- | ٠,٣٧ |
| إعدادي | ثانوي | ٣٠ | ٣٧,٤٨ | ١١٢٤,٥ | ٣٣ | ٢٧,٠٢ | ٨٩١,٥ | ٣٣٠,٥ | ٢,٣٣- | ٠,٠٢ |

يتضح من خلال جدول (٢١) أنه يوجد فروق في استراتيجية التخمين بين مجموعتي المقارنة ابتدائي وإعدادي، وبين مجموعتي المقارنة إعدادي وثانوي ؛ لصالح معلمي المرحلة الإعدادية.

وينوه الباحث إلى اختلاف متوسط الرتب ومجموع الرتب في اختبار "مان–ويتني" عند المقارنات الثنائية عن متوسط الرتب ومجموع الرتب لنفس المجموعة المستقلة في اختبار "كروسكال واليس"؛ لأن كل اختبار فيهما يعتمد متوسط الرتب ومجموع الرتب فيه على دمج المجموعات المستقلة، ثم ترتيبها، وبهذا يحدث الاختلاف لاختلاف الترتيب خلال المقارنات. وحتى يطمئن الباحث لاتجاه الفروق، قام الباحث بحساب اختبار "دن" (Dunn) الذى ذكره (حسن، ٢٠١١، ٤٩٧)، ويتضح ذلك من خلال جدول (٢٢) ، جدول (٢٣)

***جدول (٢٢)***

***اختبار "دن" (Dunn) ومستويات الدالة الإحصائية لمعرفة اتجاه الفروق على متغير " التخمين" في مجموعات المرحلة (ابتدائي– إعدادي– ثانوي).***

| المجموعة | ابتدائي (ن=٤١) | إعدادي (ن=٣٠) | ثانوي (ن=٣٣) |
|---|---|---|---|
| ابتدائي (٥٠,٤١) | ـــــ | | |
| إعدادي (٦٣,٤٧) | ١٣,٠٦ | ـــــ | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ثانوي (٤٥,١٢) | ٥,٢٩ | *١٨,٣٥ | ـــــــ |

*دال عند مستوى (٠,٠٥)

جدول (٢٣)

قيم اختبار "دن" عند مستويي الدلالة (٠,٠٥)، (٠,٠١)

| مجموعتي المقارنة | | قيمة اختبار "دن" عند مستوى دلالة (٠,٠٥) | قيمة اختبار "دن" عند مستوى دلالة (٠,٠١) |
|---|---|---|---|
| المجموعة الأولى | المجموعة الثانية | | |
| ابتدائي (ن=٤١) | إعدادي (ن=٣٠) | ١٤,٢٠ | ١٨,٦٩ |
| ابتدائي (ن=٤١) | ثانوي (ن=٣٣) | ١٣,٨٣ | ١٨,٢٠ |
| إعدادي (ن=٣٠) | ثانوي (ن=٣٣) | ١٤,٩١ | ١٩,٦١ |

يتضح من خلال جدول (٢٢) أنه يوجد فروق في استراتيجية التخمين بين مجموعتي المقارنة إعدادي وثانوي؛ لصالح معلمي المرحلة الإعدادية.

ثم تم حساب الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعات سنوات الخبرة على مقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية، باستخدام اختبار " كروسكال واليس" كما يتضح ذلك من خلال جدول (٢٤).

جدول (٢٤)

قيم (كا٢ chi- square) في اختبار "كروسكال واليس" لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات في استراتيجيات الحكمة المعرفية تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

| م | مجموعات الخبرة | العدد | استراتيجيات الحكمة المعرفية | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | استخدام المعرفة | | تجنب الخطأ | | التخمين | | الاستنتاج المنطقي | | استخدام المنبهات | | الدرجة الكلية | |
| | | | متوسط الرتب | كا٢ | متوسط الرتب | كا٢ | متوسط الرتب | كا٢ | متوسط الرتب | كا٢ | متوسط الرتب | كا٢ | متوسط الرتب | كا٢ |
| ١ | أقل من ٥ سنوات | ٢٥ | ٤٦,٧٤ | | ٥١,٠٦ | | ٤٤,٧٤ | | ٥٠,٥٨ | | ٥٢,٤٢ | | ٤٨,١٦ | |
| ٢ | من ٥- ١٠سنوات | ٣٦ | ٥٥,٠٣ | ١,٢٤ | ٥٤,٩٤ | ٠,٣٧ | ٤٧,١٩ | ٧,٠٤ | ٥٣,٩٢ | ٠,١٨ | ٥١,٠٣ | ٠,١٨ | ٥٣,٣١ | ٠,٧١ |
| ٣ | أكثر من ١٠ سنوات | ٤٣ | ٥٣,٧٣ | | ٥١,٢٩ | | ٦١,٤٥ | | ٥٢,٤٣ | | ٥٣,٧٨ | | ٥٤,٣٥ | |
| مستوي الدلالة | | | ٠,٥٤ | | ٠,٨٣ | | ٠,٠٣ | | ٠,٩١ | | ٠,٩١ | | ٠,٧٠ | |

يتضح من خلال جدول (٢٤) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات الحكمة المعرفية ترجع إلى متغير سنوات الخبرة ؛ عدا استراتيجية التخمين. ولمعرفة

**اتجاه الفروق في مجموعات الخبرة في متغير "التخمين" قام الباحث بحساب اختبار "مان–ويتني"، ثم اختبار "دن" ويتضح ذلك من خلال ما يلي:**

**جدول (٢٥)**

**اختبار "مان–ويتني" ومستويات الدالة الإحصائية لمعرفة اتجاه الفروق على متغير "التخمين" في مجموعات الخبرة (أقل من "٥" سنوات– من "٥" إلى "١٠" سنوات– أكثر من "١٠" سنوات).**

| مجموعات المقارنة | | المجموعة (١) | | | المجموعة (٢) | | | U | Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة (١) | المجموعة (٢) | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | | |
| أقل من "٥" سنوات | من ٥–١٠ سنوات | ٢٥ | ٣٠,١٤ | ٧٥٣,٥ | ٣٦ | ٣١,٦٠ | ١١٣٧,٥ | ٤٢٨,٥ | ٠,٣٢– | ٠,٧٤ |
| أقل من "٥" سنوات | أكثر من "١٠" سنوات | ٢٥ | ٢٧,٦٠ | ٦٩٠ | ٤٣ | ٣٨,٥١ | ١٦٥٦ | ٣٦٥ | ٢,٢٨– | ٠,٠٢ |
| من ٥–١٠ سنوات | أكثر من "١٠" سنوات | ٣٦ | ٣٤,١٠ | ١٢٢٧,٥ | ٤٣ | ٤٤,٩٤ | ١٩٣٢,٥ | ٥٦١,٥ | ٢,١٧– | ٠,٠٣ |

***جدول (٢٦) اختبار "دن" (Dunn) ومستويات الدالة الإحصائية لمعرفة اتجاه الفروق على متغير " التخمين" في مجموعات الخبرة***

| المجموعة | أقل من "٥" سنوات (ن=٢٥) | من ٥–١٠ سنوات (ن=٣٦) | أكثر من "١٠" سنوات (ن=٤٣) |
|---|---|---|---|
| أقل من "٥" سنوات (٤٤,٧٤) | ——— | | |
| من ٥–١٠ سنوات (٤٧,١٩) | ٢,٤٥ | ——— | |
| أكثر من "١٠" سنوات (٦١,٤٥) | *١٦,٧١ | *١٤,٢٦ | ——— |

***دال عند مستوى (٠,٠٥)**

**جدول (٢٧)**

**قيم اختبار "دن" عند مستويي الدلالة (٠,٠٥)، (٠,٠١)**

| مجموعتي المقارنة | | قيمة اختبار "دن" عند مستوى دلالة (٠,٠٥) | قيمة اختبار "دن" عند مستوى دلالة (٠,٠١) |
|---|---|---|---|
| المجموعة الأولى | المجموعة الثانية | | |
| أقل من "٥" سنوات (ن=٢٥) | من ٥-١٠ سنوات (ن=٣٦) | ١٥,٣٥ | ٢٠,٢٦ |
| أقل من "٥" سنوات (ن=٢٥) | أكثر من "١٠" سنوات (ن=٤٣) | ١٤,٨٧ | ١٩,٥٧ |
| من ٥-١٠ سنوات (ن=٣٦) | أكثر من "١٠" سنوات (ن=٤٣) | ١٣,٣٦ | ١٧,٥٨ |

يتضح من خلال الجداول (٢٥) ، (٢٦) ، (٢٧) أنه يوجد فروق في استراتيجية التخمين بين مجموعتي المقارنة أقل من "٥" سنوات وأكثر من "١٠" سنوات؛ وبين مجموعتي المقارنة من ٥-١٠ سنوات وأكثر من "١٠" سنوات؛ ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الأكثر من "١٠" سنوات.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بكون استراتيجيات الحكمة المعرفية لا تختلف باختلاف المرحلة أو سنوات الخبرة، بأن العمليات المعرفية والأنشطة العقلية التي تتضمن قدرة المعلم على الاستفادة من معارفه ومعلوماته لاستخدامها في مواقف الحياة المتنوعة، لا تختلف باختلاف المرحلة التي يدرس بها أو سنوات خبرته؛ بقدر ما ترتبط بخبراته في مواقف الحياة المتنوعة. كما أن تركيز الانتباه في أثناء استخدام المعرفة لتجنب الوقوع في الخطأ والاستفادة من المعلومات المتاحة في الحياة العملية، وتمييز البدائل، هي أنشطة عقلية مستقلة لا ترتبط بمتغيري المرحلة أو سنوات الخبرة. ويفسر الباحث كون معلمي المرحلة الإعدادية أفضل من غيرهم في استراتيجية التخمين، بأن معلمي هذه المرحلة قد يتعرضون لأسئلة -قد لا يعرفون إجابتها- من طلابهم أكثر من معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية، مما قد يدفعهم إلى استخدام استراتيجية التخمين.

ويفسر الباحث كون المعلمين ذوي الخبرة الأكثر من "١٠" سنوات أفضل من غيرهم في استراتيجية التخمين، بحكم سنوات الخبرة وطول العمل، الذي قد يفرض يؤدى إلى استخدام استراتيجية التخمين في المواقف الحياتية المتنوعة، او اعتقاد في القدرة على التخمين أكثر من غيرهم.

## نتائج الفرض السادس وتفسيرها:

ينص الفرض السادس على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا في التقدير الثقافي الذاتي ترجع إلى متغيري الجنس والتخصص". وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم

حساب الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتي الجنس (الذكور –الإناث) ومجموعتي التخصص (علمي –أدبي) على مقياس التقدير الثقافي الذاتي، باستخدام اختبار "مان–ويتني" كما يتضح ذلك من خلال جدول (٢٨) وجدول (٢٩).

جدول (٢٨)

اختبار "مان–ويتني" ومستويات الدالة الإحصائية لأفراد المجموعتين (الذكور –الإناث) وذلك على مقياس التقدير الثقافي الذاتي

| التقدير الثقافي الذاتي | الذكور ن = ٨٦ | | الإناث ن = ١٨ | | U | Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط الرتب | مجموع الرتب | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | | |
| البعد المعرفي | ٥٢,٤٥ | ٥٢,٧٢ | ٤٥١١ | ٩٤٩ | ٧٧٠ | ٠,٠٣– | ٠,٩٧ |
| البعد ما وراء المعرفي | ٥١,٨٨ | ٥٥,٤٧ | ٤٤٦١,٥ | ٩٩٨,٥ | ٧٢٠,٥ | ٠,٤٧– | ٠,٦٤ |
| البعد الدافعي | ٥١,٨٩ | ٥٥,٤٢ | ٤٤٦٢,٥ | ٩٩٧,٥ | ٧٢١,٥ | ٠,٤٥– | ٠,٦٥ |
| البعد السلوكي | ٥٣,٥٧ | ٤٧,٣٩ | ٤٦٠٧ | ٨٥٣ | ٦٨٢ | ٠,٧٩– | ٠,٤٢ |
| الدرجة الكلية | ٥٢,٥٩ | ٥٢,٠٨ | ٤٥٢٢,٥ | ٩٣٧,٥ | ٧٦٦,٥ | ٠,٦٥– | ٠,٩٥ |

حيث U قيمة اختبار مان–وتنى ، Z الدرجة المعيارية.

جدول (٢٩)

اختبار "مان–ويتني" ومستويات الدالة الإحصائية لأفراد المجموعتين (علمي –أدبي) وذلك على مقياس التقدير الثقافي الذاتي

| التقدير الثقافي الذاتي | علمي ن = ٢٠ | | أدبي ن = ٨٤ | | U | Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط الرتب | مجموع الرتب | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | | |
| البعد المعرفي | ٤٥,٦٣ | ٩١٢,٥ | ٥٤,١٤ | ٤٥٤٧,٥ | ٧٠٢,٥ | ١,١٤– | ٠,٢٥ |
| البعد ما وراء المعرفي | ٤١,٢٨ | ٨٢٥,٥ | ٥٥,١٧ | ٤٦٣٤,٥ | ٦١٥,٥ | ١,٨٩– | ٠,٠٦ |
| البعد الدافعي | ٤٢,١٠ | ٨٤٢ | ٥٤,٩٨ | ٤٦١٨ | ٦٣٢ | ١,٧٤– | ٠,٠٨ |
| البعد السلوكي | ٤٣,٥٠ | ٨٧٠ | ٥٤,٦٤ | ٤٥٩٠ | ٦٦٠ | ١,٤٩– | ٠,١٣ |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | ٤٣,٣٠ | ٨٦٦ | ٥٤,٦٩ | ٤٥٩٤ | ٦٥٦ | ١,٥٢- | ٠,١٣ |

**حيث U قيمة اختبار مان-وتنى ، Z الدرجة المعيارية.**

**يتضح من خلال جدول (٢٨)، وجدول (٢٩) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في التقدير الثقافي الذاتي ترجع إلى متغيري الجنس والتخصص؛ مما يحقق صحة الفرض السادس.**

**وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئيا مع نتائج دراسة (صبري وحليم، ٢٠١٤) حيث تشير نتائجها إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في أبعاد مقياس الذكاء الثقافي، فى حين وجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بعد الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي لصالح متوسط درجات الذكور. كما تتفق نتائج هذه الدراسة جزئيا مع نتائج دراسة (أحمد، ٢٠١٢) حيث حصل الذكور على متوسطات أعلى من الإناث في البعدين الدافعي والسلوكي والدرجة الكلية، بينما حصلت الإناث على متوسط أعلى من الذكور، في بعد ما وراء المعرفة، في حين لم تصل الفروق إلى مستوى الدلالة الإحصائية في البعد المعرفي.**

**وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Baez, 2012) حيث تشير نتائجها إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث بالمرحلة الجامعية في أبعاد مقياس الذكاء الثقافي، لصالح الذكور.**

**ويفسر الباحث هذه النتيجة بكون اعتقاد المعلم في قدرته على الفهم الجيد للثقافات المختلفة، والتواصل مع غيره من ذوي الخلفيات الثقافية الأخرى، واعتقاده في قدرته على تكوين علاقات متنوعة مع الآخرين في المواقف الثقافية المختلفة؛ هذا الاعتقاد مستقل عن متغيري الجنس والتخصص. فلا يتأثر جنس المعلم أو تخصصه بتقديره الذاتي حول إمكانياته وقدراته الثقافية.**

## نتائج الفرض السابع وتفسيرها:

**ينص الفرض السابع على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا في التقدير الثقافي الذاتي ترجع إلى متغيري المرحلة وسنوات الخبرة."**

**وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعات المرحلة (ابتدائي- إعدادي- ثانوي) ومجموعات سنوات الخبرة (أقل من "٥" سنوات- من "٥" إلى "١٠" سنوات- أكثر من "١٠" سنوات) على مقياس التقدير الثقافي الذاتي، باستخدام اختبار " كروسكال واليس" كما يتضح ذلك من خلال ما يلي:**

**جدول (٣٠)**

قيم (كا٢ chi- square) في اختبار "كروسكال واليس" لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات في التقدير الثقافي الذاتي تبعا لمتغير المرحلة.

| م | مجموعات المرحلة | العدد | التقدير الثقافي الذاتي | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | البعد المعرفي | | البعد ما وراء المعرفي | | البعد الدافعي | | البعد السلوكي | | الدرجة الكلية | |
| | | | متوسط الرتب | كا٢ | متوسط الرتب | كا٢ | متوسط الرتب | كا٢ | متوسط الرتب | كا٢ | متوسط الرتب | كا٢ |
| ١ | ابتدائي | ٤١ | ٥٦,٧٠ | ١,٥٩ | ٥٥,٥٤ | ٢,٠٤ | ٥٣,٥١ | ١,٢٩ | ٤٦,٧٤ | ٧,٨٨ | ٥٣,٠٤ | ٢,٣٢ |
| ٢ | إعدادي | ٣٠ | ٥١,٧٧ | | ٥٤,٩٨ | | ٥٦,١٧ | | ٦٥,٤٠ | | ٥٨,١٨ | |
| ٣ | ثانوي | ٣٣ | ٤٧,٩٥ | | ٤٦,٤٧ | | ٤٧,٩١ | | ٤٧,٩٠ | | ٤٦,٦٧ | |
| مستوي الدلالة | | | ٠,٤٥ | | ٠,٣٦ | | ٠,٥٢ | | ٠,٠٢ | | ٠,٣١ | |

يتضح من خلال جدول (٣٠) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في التقدير الثقافي الذاتي ترجع إلى متغير المرحلة؛ عدا متغير "البعد السلوكي". ولمعرفة اتجاه الفروق في مجموعات المرحلة في متغير " البعد السلوكي" قام الباحث بحساب اختبار "مان-ويتني" ، واختبار "دن" (Dunn) كما يتضح ذلك من خلال ما يلى:

جدول (٣١)

اختبار "مان-ويتني" ومستويات الدالة الإحصائية لمعرفة اتجاه الفروق على متغير " البعد السلوكي" في مجموعات المرحلة (ابتدائي- إعدادي- ثانوي).

| مجموعات المقارنة | | المجموعة (١) | | | المجموعة (٢) | | | U | Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة (١) | المجموعة (٢) | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | | |
| ابتدائي | إعدادي | ٤١ | ٣٠,٥٦ | ١٢٥٣ | ٣٠ | ٤٣,٤٣ | ١٣٠٣ | ٣٩٢ | -٢,٦٢ | ٠,٠١ |
| ابتدائي | ثانوي | ٤١ | ٣٧,١٨ | ١٥٢٤,٥ | ٣٣ | ٣٧,٨٩ | ١٢٥٠,٥ | ٦٦٣,٥ | -٠,١٤ | ٠,٨٨ |
| إعدادي | ثانوي | ٣٠ | ٣٧,٤٧ | ١١٢٤ | ٣٣ | ٢٧,٠٣ | ٨٩٢ | ٣٣١ | -٢,٢٨ | ٠,٠٢ |

*دال عند مستوى (٠,٠٥) **دال عند مستوى (٠,٠١)

جدول (٣٢)

اختبار "دن" (Dunn) ومستويات الدالة الإحصائية لمعرفة اتجاه الفروق على متغير " البعد السلوكي" في مجموعات المرحلة (ابتدائي- إعدادي- ثانوي).

| المجموعة | ابتدائي (ن=٤١) | إعدادي (ن=٣٠) | ثانوي (ن=٣٣) |
|---|---|---|---|
| ابتدائي (٤٦,٧٤) | ـــــ | | |
| إعدادي (٦٥,٤٠) | ١٨,٦٦* | ـــــ | |
| ثانوي (٤٧,٩٠) | ١,١٦ | ١٧,٥٠* | ـــــ |

*دال عند مستوى (٠,٠٥)

ويوضح جدول (٢٣) قيم اختبار "دن" عند مستويي الدلالة (٠,٠٥)، (٠,٠١)، يتضح من خلال جدول (٣١) وجدول (٣٢) أنه يوجد فروق في البعد السلوكي بين مجموعتي المقارنة ابتدائي وإعدادي؛ وبين مجموعتي المقارنة إعدادي وثانوي؛ لصالح معلمي المرحلة الإعدادية.

جدول (٣٣)

قيم (كا٢ chi- square) في اختبار "كروسكال واليس" لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات في التقدير الثقافي الذاتي تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

| م | مجموعات الخبرة | العدد | التقدير الثقافي الذاتي | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | البعد المعرفي | | البعد ما وراء المعرفي | | البعد الدافعي | | البعد السلوكي | | الدرجة الكلية | |
| | | | متوسط الرتب | كا٢ | متوسط الرتب | كا٢ | متوسط الرتب | كا٢ | متوسط الرتب | كا٢ | متوسط الرتب | كا٢ |
| ١ | أقل من "٥" سنوات | ٢٥ | ٤٥,٠٤ | ٣,٠٨ | ٤٨,٩٦ | ٠,٥٦ | ٥٠,٦٠ | ٤,٦٦ | ٥٠,٧٨ | ٠,٣٧ | ٤٧,١٦ | ١,٧٧ |
| ٢ | من "٥" إلى "١٠" سنوات | ٣٦ | ٥٨,٦٠ | | ٥٤,٦٩ | | ٦٠,٨٨ | | ٥١,١٥ | | ٥٧,٣٨ | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | أكثر من "١٠" سنوات | ٤٣ | ٥١,٧٣ | | ٥٢,٧٢ | | ٤٦,٥٩ | | ٥٤,٦٣ | | ٥١,٥٢ |
| مستوي الدلالة | | | ٠,٢١ | | ٠,٧٥ | | ٠,٠٩ | | ٠,٨٢ | | ٠,٤١ |

يتضح من خلال جدول (٣٣) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في التقدير الثقافي الذاتي ترجع إلى متغير سنوات الخبرة.

ويفسر الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التقدير الثقافي الذاتي ترجع إلى متغير المرحلة وسنوات الخبرة؛ بكون اعتقاد المعلم في قدرته على فهم الثقافات الأخرى، والتواصل مع ذوي الثقافات المتنوعة، وتكوين علاقات متنوعة معهم خلال المواقف الثقافية؛ هذا الاعتقاد مستقل عن متغيري المرحلة وسنوات الخبرة. فلا تتأثر المرحلة التي يدرس بها المعلم أو سنوات خبرته في التدريس بتقديره الذاتي حول قدراته الثقافية.

بينما يفسر الباحث وجود فروق في البعد السلوكي بين مجموعتي المقارنة ابتدائي وإعدادي؛ وبين مجموعتي المقارنة إعدادي وثانوي؛ لصالح معلمي المرحلة الإعدادية، بكون هذه المرحلة ربما يتطلب التدريس فيها اعتقادا عاليا بالقدرة على الممارسات الثقافية الراقية، باعتبار هذه المرحلة هي بداية احتكاك طلابهم بالثقافات الأخرى في المجتمع، الذي تم تطبيق البحث فيه، وأن هذا الاعتقاد حول الإمكانيات الثقافية؛ قد يحتاجه طلابهم لبداية تعاملهم مع الجنسيات المتعددة.

## توصيات الدراسة:

من خلال هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- الاهتمام بتنمية القدرة على التخمين؛ باعتباره أحد أبعاد استراتيجيات الحكمة المعرفية.
- الاهتمام بالتقدير الثقافي الذاتي؛ باعتباره متطلب لتعلم اللغات في الثقافات الجديدة .
- تدريس متغيري استراتيجيات الحكمة المعرفية والتقدير الثقافي الذاتي لطلاب كليات التربية ضمن مقررات علم النفس التربوي.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين تساعدهم على تنمية استراتيجيات الحكمة المعرفية.

كما يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

- البناء العاملي لاستراتيجيات الحكمة المعرفية لدي عينة من المعلمين.

- أثر برنامج تدريبي قائم على تنمية التقدير الثقافي الذاتي في تنمية استراتيجيات الحكمة المعرفية لدي عينة من المعلمين.

- استراتيجيات الحكمة المعرفية وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

- استراتيجيات الحكمة المعرفية لدى طلاب الجامعة في ضوء متغيرات التخصص والجنس.

## المراجع

أبو هاشم، محمد السيد (٢٠٠٨). النموذج البنائي التنبؤي لمهارات الدراسة والحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد (٦٨)، الجزء الأول، ٢١٠- ٢٧٠.

أحمد، ناهد فتحى (٢٠١٢). الذكاء الثقافي وعلاقته بالحكمة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية: صيغة مصرية من قياس الذكاء الثقافي. دراسات عربية في علم النفس، ١١ (٣)، ٤١٩- ٤٦٧.

إلياس، علاء الماس (٢٠١٢). الذكاء الثقافي وعلاقته بالتسامح الاجتماعي عند مديري المدارس الابتدائية. مجلة الإشراف التربوي، العدد (٢)، http://www.karim-alwaili.com/mag/02/intelegance.htm

حسن، عزت عبد الحميد محمد (٢٠١١). الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18. القاهرة، دار الفكر العربي.

حماد، ديانا فهمي علي (٢٠١٠). علاقة الحكمة الاختبارية بالأداء الناتج من اختبار تحصيلي ذو اختيار من متعدد مبني وفق نموذج راش لدى طالبات كلية التربية للبنات الأقسام الأدبية بجامعة أم القرى. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤ (٤)، ٢٩٧-٣٣٨.

حمادنة، إياد محمد (٢٠١١). درجة استخدام الطلبة بالمستوى الجامعي لاستراتيجيات حكمة الاختبار. المنارة، ١٧ (١)، ٢٩١- ٣١٢

خرنوب، فتون محمود (٢٠١٠). الذكاء الثقافي وعلاقته بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية: دراسة ميدانية لدى طلبة المعهد العالي للغات في جامعة دمشق. المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ٩٥٩- ٩٧٣.

سليمان، شاهر خالد (٢٠١٤). حكمة الاختبار لدى طلاب جامعة تبوك في ضوء متغيرات التخصص والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٥(٢)، ٢٤٥- ٢٧٣.

الشحات، مجدي محمد (٢٠٠٧). أثر التدريب على الحكمة الاختبارية على مستوى كل من قلق الاختبار والتحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ١٧(٦٩)،١-٣٧.

صبري، نصر محمود ، حليم، شيرى مسعد (٢٠١٤). العلاقة بين الذكاء الثقافي والتكيف الثقافي دراسة عبر ثقافية بين مصر وماليزيا. دراسات عربية في علم النفس، ١٣ (٣)، ٣٤٤- ٣٩٢.

عبد الوهاب، محمد السيد (٢٠١١). الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الثقافي. دراسات عربية في علم النفس، ١٠ (٣)، ٥٢٣- ٥٨٤

المالكي، ذياب بن عايض (٢٠١٠). علاقة قلق الاختبار بالحكمة الاختبارية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

النملة، يوسف بن إبراهيم ( ٢٠١٢ ). المبتعث السعودي والذكاء الثقافي. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

هياجنة، موسى علي موسى (٢٠١٤). الذكاء الثقافي وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلـــوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

Anderson, J. (2001). Metacognitive awareness in language testing and teaching: Using think protocols. Paper presented at: 3rd Annual Meeting, Midwest Association of Language Teachers "Crossing Boundaries". University of Michigan, Michigan, 11-12 May

Andrews, M. (2010). Foundations of transcultural nursing and health Care. Journal of Transcultural Nursing, 21(1), 53-136.

Ang S., Van Dyne, L. & Koh, C. (2006). Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence. Group & Organization Management, 3(1), 100-123.

Ang, S. & Van Dyne, L. (2008). Conceptualization of cultural intelligence. In Ang, S. & Van Dyne, L. (Eds.), Handbook on cultural intelligence: Theory. measurements and applications, 3-15.

Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K., Templer, K., Tay, C. & Chandrasekhar, N.(2007). Cultural intelligence: Its measurement and effect on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. Management and organization Review, 3(3), 335- 371.

Ang,S., Van Dyne, L., Koh, C. & Ng, K. (2004). The measurement of cultural intelligence. Paper presented at the 64th Annual Meeting of the Academy of Management, New Orleans, LA.

Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. Research on Aging, 25 (4), May 275-324

Baez, D. (2012). Cultural intelligence in foreign language classes. Unpublished Dissertation: University, Indiana State, USA

Brislin, R., Worthley, R. & Macnab, B. (2006).Cultural intelligence: understanding behaviors that serve people's goals. Group & Organization Management, 31(1), 40- 55.

Cheng, L. (2007).Cultural intelligence (CQ). A quest for cultural competence. Communication Disorders Quarterly, 29(1), 36-42

Dodeen, H., & Abdelmabood, H.(2005). The effect of teaching test-taking strategies on university students' performance, test anxiety, and attitudes toward tests. In P. Davidson, Ch. Coombe, & W. Jones (Eds.), Assessment in the Arab World, (193-203). Dubai.

Du Plessis, Y. (2011). Cultural intelligence as managerial competence. Alternation, 18(1),28-46.

Earley, P.& Ang, S. (2003). Cultural intelligence: Individual interactions across cultures. Stanford, CA: Stanford University Press.

Eubanks, R. (2010). Cross-cultural communication. Journal of Transcultural Nursing, 21(1), 137-150.

Ghafoor, S. & Khan, U. (2011). Cultural aptitude & adjustment. The impact of the expected tenure of across cultural project. International Journal of Research in computer application and Management, 1 (4), 9-15.

Griffer, M. & Pedis, S. ( 2007). Developing cultural intelligence in preservice. speech-Language pathologists and educators, Communication Disorders Quarterly,(2nd ed.) (1), 28-35.

Harrison, K & Brower, H. (2011). The Impact of Cultural Intelligence and Psychological Hardiness on Homesickness among Study Abroad Students. The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 33 (2), 41- 61.

Kerri, C. (2007). The relationships among social Intelligence, Emotional intelligence, cultural intelligence, and cultural exposure. PhD Thesis, Tempi University.

Kumar. N., Rose, C. & Subramanian, R. (2008). The effect of personality and cultural intelligence on international assignment effectiveness: A review. Journal of Social Sciences, 4(4), 320- 328.

Mather, J. M. (2004). The Effects of Teaching Note Taking, Text Comprehension and Test-Taking Strategies in a High School Classroom. master thesis: Southwest Minnesota State University.

Mohamed, A., Gregory, P., & Austin, Z. (2006). Testwiseness among International Pharmacy Graduates and Canadian Senior Pharmacy Students. American Journal of Pharmaceutical Education, 70(6), 131-146.

Moon, T. (2013). The effects of cultural intelligence on performance in multicultural teams. Journal of Applied Social Psychology, 43, 2414–2425

Nafei, W. (2013). The impact of cultural intelligence on employer job performance: An empirical study on king – Abdel – Aziz hospital in Al Taif - Governorate, Kingdom of Saudi Arabia. International Journal of Business and Management, 8 (1), 26- 43.

Ng, K., Van Dyne, L. & Ang, S. (2009). Beyond international experience: The strategic role of cultural intelligence for executive selection in international human resource management. In P. R. Sparrow (Ed), Hand book of

international human resource management: Integrating people, Process, and context, 97-113.

Ng, K., Van Dyne, L. & Ang, S. (2012).Cultural intelligence: A Review, reflections and Recommendations for future research. In A. M. Ryan, F. T. Leong, & E. L. Oswald (Eds.), Conducting Multinational research: Applying organizational Psychology in the work place, 29-58.

Nguyen, H. (2003). Constructing a new theoretical framework for test wiseness and developing the knowledge of test-taking strategies (KOTTS) measure. master thesis, Michigan State University

Nitko, J. (2001). Educational Assessment of Students. New York: Merrill Prentice Hall.

Peterson, B. (2004). Cultural intelligence: a guide to working with people from other cultures. Yarmouth, Me: Intercultural Press.

Rahimi, G., Razmi, A., & Damirch, Q. (2011). The role of cultural intelligence in achievement of Iran's small and medium enterprise managers. Journal of Contemporary Research in Business,3 (5), 720- 727.

Ramalu, S., Wei, C. & Rose, R. (2011).The effect of cultural intelligence on cross – cultural adjustment and job performance amongst expatriates in Malysia. International Journal of Business and Social Sciences, 2 (9), 59- 80.

Ramsey, J. & Lorenz, M. (2016). Exploring the Impact of Cross-Cultural Management Education on Cultural Intelligence, Student Satisfaction, and Commitment. Academy of Management Learning & Education, 15 (1), p.(79)

Rosenauer, D., Homan, A., Horstmeier, C. & Voelpel, S. (2016). Managing Nationality Diversity: The Interactive Effect of Leaders' Cultural Intelligence and Task Interdependence. British Journal of Management, 27 (3), 628-645.

Sarnaki, R. (1979). An Examination of Test-Wiseness in Cognitive Domain. Review of Educational Research, 49, 252-279

Silberstang, J. & London, M. (2009). How groups learn: The role of communication patterns, cue recognition, context facility, and cultural intelligence. Human Resource Development Review, 8.(3), 327-349.

Sternberg, R. & Grigorenko, E. (2006). Cultural intelligence and successful intelligence. Group and organization management, 31, 27-39.

Sternberg, R. (2004). Words to the wise about wisdom? A commentary on adult's critique. Human Development, 47, 286-289

Tan, J. (2004). Cultural intelligence and the global economy. Issues and Observations, 24(5), 19 – 21.

Templer, K., Tan, C. & Chandrasekhar, N. (2006). Motivational cultural intelligence, realistic job preview, realistic living conditions preview, and cross-cultural adjustment. Group and organization Management, 31 (1), 154- 173.

Thomas, D. (2006). Domain and development of cultural intelligence: The importance of mindfulness. Group & Organization Management. 31(1), 78-99.

Thomas, D., Elron, E., Stahl. G., Ekelund. B., Ravlin, E., Cerdin, J., Poelmans, S., Brislin, R., Pekerti, A., Aycan, Z., Maznevski, M., Au, K & Lazarova, M. (2008). Cultural Intelligence: Domain and assessment. International Journal of Cross Cultural Management, 8 (2), 123-143.

Triandis, H. (2006) Cultural intelligence in organizations. Group & Organization Management, 31(1), 20-26.

Van Dyne, L., Ang, S., & Koh, C. (2009). Cultural Intelligence: Measurement and Scale development. In N. A. Moodlian (Ed), Contemporary Leadership and intercultural competence: Exploring the across – cultural dynamics with in organizations, 233- 254

Van Dyne, L., Ang, S., Ng, K., Rocks, T., Tan, M., & Koh, C. (2012). Sub-Dimensions of the four factors model of cultural intelligence: Expanding the conceptualization and measurement of cultural intelligence. Social and Personality. Psychology Compass, 6(4), 295-3131.

Van, M. (2016). Cross-level measurement of cross-cultural competence: Using the Cultural Intelligence Scale as an example. available online (Retrieved in 1/11/2016) at: https://www.deomi.org/EOEEOResources/documents/Cross- level_Measurement_of_CC_Competence-vanDriel.pdf

Vedadi, A., Kheiri, B., & Abbas, M. (2010). The relationship between cultural intelligence and achievement: A case study in an Iranian Company. Iranian Journal of Management Studies, 3(3), 25-40.

Wei, L. (2010). Minority stress, perceived bicultural competence, and depressive symptoms among ethnic minority college students. Journal of Counseling Psychology, 57(4), 411-422.

**ملحق رقم (١) مقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية**

**إعداد د/ أحمد رمضان محمد علي**

**<u>البيانات شخصية:</u>**

**الاسم (اختياري):**

**الجنس: (ذكر – أنثى )** **التخصص: (علمي – أدبي)**

**المرحلة: (ابتدائي – إعدادي – ثانوي)**

**سنوات الخبرة في التدريس: (أقل من "٥" سنوات- من "٥" إلى "١٠" سنوات - أكثر من "١٠" سنوات)**

**<u>تعليمات المقياس :</u>**

**يهدف مقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية إلى قياس اعتقاد الفرد في العمليات المعرفية والأنشطة العقلية التي تصاحب تناوله للمعارف والمعلومات، وتتضمن قدرته على الاستفادة من معارفه ومعلوماته لاستخدامها في مواقف الحياة المتنوعة، وتعد سببا ومصدرا لتباين تصرفاته. فالمرجو منك أن تتعاون معنا وتجيب بكل صدق على بنود المقياس، وتأكد أن البيانات التي سوف تدلى بها ستحاط بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط، ولاحظ أنه ليست هناك اجابة صحيحة وأخرى خاطئة، ولكن الإجابة المطلوبة هي التي تعبر بصدق عن رأيك.**

**وشكراً لتعاونكم معنا ،،،،، الباحث**

**عبارات مقياس استراتيجيات الحكمة المعرفية:**

| م | العبارة | درجة الموافقة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق بدرجة كبيرة | موافق | لا أدرى | غير موافق | غير موافق بدرجة كبيرة |
| ١ | أنظر للمهمة بدقة لتحديد المطلوب. | | | | | |
| ٢ | أراجع نظرتي للمهمة قبل الانتهاء منها. | | | | | |
| ٣ | أبدأ بالجزء الأسهل من المهمة. | | | | | |

| م | العبارة | درجة الموافقة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق بدرجة كبيرة | موافق | لا أدرى | غير موافق | غير موافق بدرجة كبيرة |
| ٤ | أراجع الظروف المحيطة بالمهمة. | | | | | |
| ٥ | أنظر لجوانب المهمة كلها قبل البدء فيها. | | | | | |
| ٦ | أهتم بجانب المهمة الذي لم يكتمل. | | | | | |
| ٧ | أهتم بجانب المهمة الأكثر أهمية. | | | | | |
| ٨ | أتعرف على الزمن المطلوب لإنجاز المهمة. | | | | | |
| ٩ | أخصص زمنا محددا لإنجاز المهمة. | | | | | |
| ١٠ | أراجع الوقت المتبقي لإنجاز المهمة. | | | | | |
| ١١ | أؤجل جانب المهمة الذي يستغرق وقتا. | | | | | |
| ١٢ | أحاول تمييز جزء المهمة الذي لم يكتمل؛ ليسهل الرجوع إليه. | | | | | |
| ١٣ | أراجع المهمة لأتأكد أني أنجزتها كاملة. | | | | | |
| ١٤ | عندما أكون في موضع اختيار؛ أنظر إلى البدائل بعناية قبل الاختيار. | | | | | |
| ١٥ | عندما أكون في موضع اختيار؛ أتأكد أنني اخترت بديلا واحدا فقط. | | | | | |
| ١٦ | عندما أكون في موضع اختيار؛ أراجع البديل الذي اخترته مع بديل مشابه في مهمة سابقة. | | | | | |

| م | العبارة | درجة الموافقة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق بدرجة كبيرة | موافق | لا أدرى | غير موافق | غير موافق بدرجة كبيرة |
| ١٧ | أحاول استيضاح غموض المهمة. | | | | | |
| ١٨ | أرجئ المهمة التي تحتاج إلى تخمين ثم أحاول إنجازها. | | | | | |
| ١٩ | أستخدم التخمين العشوائي في المهام التي تحتاج إلى اختيار بين بدائل. | | | | | |
| ٢٠ | أحاول ترتيب جوانب المهمة قبل البدء فيها. | | | | | |
| ٢١ | أبحث عن طريقة لإنجاز المهمة الحالية من مهام سابقة مشابهة. | | | | | |
| ٢٢ | عندما أكون في موضع اختيار؛ أستبعد البدائل التي تتعارض مع أصل المهمة. | | | | | |
| ٢٣ | عندما أكون في موضع اختيار؛ أختار البديل المألوف. | | | | | |
| ٢٤ | عندما أكون في موضع اختيار؛ أختار البديل الأكثر منطقية. | | | | | |
| ٢٥ | أراجع جميع جوانب المهمة لعلها تحتوى على طريقة لإنجازها. | | | | | |
| ٢٦ | أنتبه إلى الكلمات التي قد تحمل مفتاح إنجاز المهمة. | | | | | |
| ٢٧ | عندما أكون في موضع اختيار؛ أستبعد البدائل التي تتعارض مع أي جزء من أجزاء المهمة. | | | | | |
| ٢٨ | أنتبه إلى أجزاء المهمة التي تشابه | | | | | |

| م | العبارة | درجة الموافقة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق بدرجة كبيرة | موافق | لا أدرى | غير موافق | غير موافق بدرجة كبيرة |
| | مهامًا سابقة. | | | | | |

## ملحق رقم (٢) مقياس التقدير الثقافي الذاتي

**تأليف (Ang, Van Dyne, Koh, & Ng, 2004)**

**إعداد د/ أحمد رمضان محمد علي**

**البيانات شخصية:**

**الاسم (اختياري):**

**الجنس: (ذكر – انثى )  التخصص : (علمي – أدبي)**

**المرحلة: (ابتدائي – إعدادي – ثانوي)**

**سنوات الخبرة في التدريس: ( أقل من "٥" سنوات– من "٥" إلى "١٠" سنوات – أكثر من "١٠" سنوات)**

**تعليمات المقياس :**

**يهدف مقياس التقدير الثقافي الذاتي إلى قياس اعتقاد الفرد في قدرته على الفهم الجيد للثقافات المختلفة، والتواصل مع الأفراد ذوي الخلفيات الثقافية المتنوعة. كما تتضمن اعتقاد الفرد في قدرته على تكوين علاقات مع الآخرين في المواقف الثقافية المختلفة. فالمرجو منك أن تتعاون معنا وتجيب بكل صدق على بنود المقياس، وتأكد أن البيانات التي سوف تدلى بها ستحاط بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط، ولاحظ أنه ليست هناك اجابة صحيحة وأخرى خاطئة، ولكن الإجابة المطلوبة هي التي تعبر بصدق عن رأيك.**

**وشكراً لتعاونكم معنا ،،،،، الباحث.**

**عبارات مقياس التقدير الثقافي الذاتي:**

| م | العبارة | درجة الموافقة |
|---|---|---|

| | | موافق بدرجة كبيرة | موافق | لا أدرى | غير موافق | غير موافق بدرجة كبيرة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| عند تعاملي مع أفراد ذوي ثقافات مختلفة فإنني: | | | | | | |
| ١ | أعرف النظم القانونية والاقتصادية لهذه الثقافات. | | | | | |
| ٢ | أعرف القيم الثقافية والمعتقدات الدينية لهذه الثقافات. | | | | | |
| ٣ | أعرف نظم الزواج لهذه الثقافات. | | | | | |
| ٤ | أعرف فنون هذه الثقافات وحِرفها. | | | | | |
| ٥ | أعرف قواعد التعبير عن السلوك غير اللفظي لهذه الثقافات. | | | | | |
| ٦ | أكون على وعي بالمعرفة الثقافية التي أستخدمها. | | | | | |
| ٧ | أكيف معرفتي الثقافية مع هذه الثقافات. | | | | | |
| ٨ | أدرك المعرفة الثقافية التي أستخدمها. | | | | | |
| ٩ | أتحقق من معرفتي لهذه الثقافات. | | | | | |
| ١٠ | أستطيع التعامل معهم بسهولة. | | | | | |
| ١١ | أكون شخصًا اجتماعيًا معهم. | | | | | |
| ١٢ | أستطيع التعامل مع المشكلات التي تواجهني للتكيف مع هذه الثقافات. | | | | | |

| م | العبارة | درجة الموافقة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق بدرجة كبيرة | موافق | لا أدرى | غير موافق | غير موافق بدرجة كبيرة |
| ١٣ | أستمتع بالحياة في هذه الثقافات. | | | | | |
| ١٤ | أستطيع التعود على أماكن التسوق لهذه الثقافات. | | | | | |
| ١٥ | أغير سلوكي اللفظي (اللهجة والنغمة) إذا تطلب التعامل عبر الثقافي ذلك. | | | | | |
| ١٦ | أتوقف عن الحديث؛ لأفهم المواقف عبر الثقافية المختلفة. | | | | | |
| ١٧ | أغير سرعة الكلام عندما يتطلب الموقف عبر الثقافي ذلك. | | | | | |
| ١٨ | أغير سلوكي غير اللفظي؛ إذا تطلب التعامل عبر الثقافي ذلك. | | | | | |
| ١٩ | أغير تعبيرات وجهي؛ إذا تطلب التعامل عبر الثقافي ذلك. | | | | | |